



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIA LUCIANA SCUCATO BENATO

**MEDIAÇÕES DE LEITURA E FORMAÇÃO DO ALUNO-AUTOR: DESAFIOS AO  
LETRAMENTO LITERÁRIO NO COTIDIANO ESCOLAR**

CURITIBA

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIA LUCIANA SCUCATO BENATO

**MEDIAÇÕES DE LEITURA E FORMAÇÃO DO ALUNO-AUTOR: DESAFIOS AO  
LETRAMENTO LITERÁRIO NO COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elisa Maria Dalla-Bona

CURITIBA

2016

Catálogo na Publicação  
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Benato, Maria Luciana Scucato

Mediações de Leitura e Formação do Aluno – Autor: desafios ao letramento literário no cotidiano escolar. / Maria Luciana Scucato Benato. – Curitiba, 2016. 235 f.

Orientadora: Profª Drª Elisa Maria Dalla-Bona.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Ensino Fundamental. 2. Educação – Escrita. 3. Letramento Literário. I.Título.

CDD 372.4



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

### AVALIAÇÃO DE DISSERTAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO

**Mestrando(a):** MARIA LUCIANA SCUCATO BENATO

**Título da Dissertação:** MEDIAÇÕES DE LEITURA E FORMAÇÃO DO ALUNO-  
**AUTOR:** DESAFIOS AO LETRAMENTO LITERÁRIO NO COTIDIANO ESCOLAR

Integrantes da Banca Examinadora	ASSINATURA	APRECIÇÃO
ELISA MARIA DALLA-BONA(UFPR)		Aprovado
RICARDO ANTUNES DE SÁ (UFPR)		Aprovado
CÁTIA TOLEDO MENDONÇA (UNESPAR)		Aprovado
RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA (UNESP)		Aprovado

CURITIBA, 26 de Agosto 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PPGE: Teoria e Prática de Ensino  
Mestrado Profissional em Educação

Dedico esta dissertação a meus pais, Antonio e Nerci,  
que me presentearam com a vida e com o melhor de suas vidas.

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Doutora Elisa Maria Dalla-Bona pela orientação conduzida com competência, afeto e motivação.

Aos Professores Doutores: Cátia Toledo Mendonça, Renata Junqueira de Souza e Ricardo Antunes de Sá, que se disponibilizaram prontamente a participar da banca de avaliação desta dissertação.

Aos participantes da pesquisa, professoras, pedagogas e alunos pela acolhida e incondicional partilha de saberes.

À direção da escola pelo apoio decisivo.

À Secretaria Municipal de Educação e à Universidade Federal do Paraná pelo convênio firmado para participação dos professores da Rede Municipal no PPGE: TPEN.

Aos colegas do mestrado pela companhia que tornou possível seguir adiante.

Aos professores do PPGE: TPEN por sua dedicação e pela fonte inesgotável de sabedoria e humanidade.

Às secretárias do PPGE: TPEN pelo serviço prestado com competência.

Aos colegas do campo de pesquisa, professores da RME de Curitiba, pelo incentivo e exemplo diário de compromisso com a educação.

Ao colega Professor Eduardo, pelas informações valiosas.

À Maria Clara, amiga, conselheira, incentivadora.

À minha irmã Maria Luiza, presença iluminadora.

À minha irmã Maria Helena e sobrinhas Fernanda e Amanda, pela valiosa companhia.

Ao sobrinho Juliano, pelo auxílio técnico, fundamental na formatação desta dissertação.

À Camila, minha filha, por me auxiliar nas tarefas do cotidiano e principalmente por ser inspiração para que eu continue estudando.

A Geremias, meu esposo, pelo imenso apoio, amor, presença a me fortalecer.

A Deus, pela vida, proteção, pelas pessoas maravilhosas com quem tive a grata alegria de conviver nesses dois anos.

*No descomeço era o verbo.  
Só depois é que veio o delírio do verbo.  
O delírio do verbo estava no começo, lá  
onde a criança diz: Eu escuto a cor dos  
passarinhos.  
A criança não sabe que o verbo escutar não  
funciona para cor, mas para som.  
Então se a criança muda a função de um  
verbo, ele delira.  
E pois.  
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz  
de fazer nascimentos —  
O verbo tem que pegar delírio.*

**Manoel de Barros**

*A vida só é possível reinventada*

**Cecília Meireles**

## RESUMO

Este trabalho, por meio de uma pesquisa de natureza etnográfica, analisou o processo de letramento literário em uma turma de 3º ano e outra de 4º ano do ensino fundamental de escola municipal de Curitiba. A fundamentação teórica foi construída principalmente com base no Pensamento Complexo, de Morin; nas noções de letramento literário apontadas por Cosson e Colomer; na caracterização de gêneros literários desenvolvida por Coelho; no estudo das estruturas narrativas feito de Reuter; na concepção de haikai de Barthes e no conceito de aluno-autor formulado por Tauveron. A metodologia empregada exigiu inserção da pesquisadora no cotidiano escolar para acompanhar aulas de Língua Portuguesa e momentos de leitura na biblioteca. Foram analisados: o encaminhamento de sequências didáticas sobre fábulas, contos e haicais; os textos de natureza literária produzidos pelo aluno-autor e as entrevistas concedidas por professoras, pedagogas e alunos. Para o estudo do texto escrito com intenção literária pelos alunos-autores, levou-se em consideração escolhas dos fatores estruturantes, a intertextualidade e a verossimilhança nos textos narrativos e a expressividade e a lógica nos textos poéticos. Os resultados da pesquisa comprovaram que o acervo literário dos alunos da escola campo de pesquisa é formado basicamente pelas leituras e indicações feitas pelas professoras, por atividades de contação de história e de apreciação de filmes e músicas realizadas em sala de aula e na biblioteca. Revelaram a importância da partilha de leituras entre os alunos como forma de incentivo à formação do leitor. Refletiram sobre as fragilidades da biblioteca impostas pela organização escolar. Apontaram também que, além do incentivo à criatividade, é necessário ensinar ao aluno-autor estratégias que explorem a construção do narrador e do ponto de vista, o ritmo da narração, a escolha e apresentação de personagens, a caracterização do espaço e do tempo, a verossimilhança, entre outros fatores. Outro recurso sugerido como momento a ser contemplado no planejamento pedagógico é a testagem de efeito, entre os alunos-autores, do texto produzido. Conclui-se que o texto literário precisa ser trabalhado de forma distinta de outros textos e que o letramento literário se efetiva na formação de uma comunidade de leitores e de escritores.

Palavras-chave: Letramento literário. Escrita. Aluno-autor. Ensino fundamental.



## **ABSTRACT**

This paper has the purpose to present, through an ethnographic research, the results produced by analyzing the process of literary literacy on a 3<sup>rd</sup> year class and on a 4<sup>th</sup> year class of elementary school from a municipal school in Curitiba. The theoretical foundation was conceived mainly based on Morin's Complex Thought; on notions of literary literacy presented by Cosson and Colomer; on the characterization of literary genres developed by Coelho; on the study of narrative structures by Reuter; on Barthes' conception of haikus and on the concept of student-author formulated by Tauveron. The applied methodology has demanded the insertion of the researcher into the school's routine in order to attend Portuguese language classes and reading moments in the library. Some documents, which include: The following of didactic sequences about fables, tales and haikus; the texts with literary nature produced by the student-author and interviews provided by teachers, educators and students were analyzed. So that the text written by the students-authors with literary intention were studied, the choices of structural factors, the intertextuality and the similarity of the narrative texts, the expressivity and the logic in the poetical texts were taken into consideration. The research results have proved that the students' literary collection in the school which was the research field is formed basically by the readings and suggestions made by the teacher, by storytelling activities and by the appreciation of movies and songs made in class and in the library. They have revealed the importance of sharing readings among the students as a way of encouraging the reader's formation. On this paper, it was also pondered about the library's fragility imposed by the school organization. It was also pondered that, besides encouraging creativity, it is necessary to teach the student-author strategies which explore the construction of the narrator and the narrator's point of view, the rhythm of the narrative, the choice and the characters' presentation, the characterization of space and time, the likelihood situation described in the student-author's writings, among other factors. Another resource suggested as a moment to be contemplated in the pedagogical planning is the effect testing, among students-authors, of the produced text. It is concluded the literary text must be approached in a distinct way of other texts and the literary literacy becomes effective in the formation of a community of readers and writers.

Key words: Literary literacy. Writings. Student-author. Elementary school.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – RELAÇÃO DE PARTICIPANTES E DATAS DAS ENTREVISTAS.....	30
FIGURA 1 – ILUSTRAÇÃO FEITA POR DK.....	37
FIGURA 2 – BILHETE DE JE.....	46
FIGURA 3 – BILHETE DE AG.....	46
FIGURA 4 – BILHETE DE JB.....	46
FIGURA 5 – ELEMENTOS DE UMA CAPA DE LIVRO .....	57
FIGURA 6 – ILUSTRAÇÃO DE NH.....	58
FIGURA 7 – ILUSTRAÇÃO DE GF .....	58
FIGURA 8 – ILUSTRAÇÃO DE CS.....	59
FIGURA 9 – CAPA DE LIVRO .....	60
FIGURA 10 – SINOPSE DE LIVRO .....	60
FIGURA 11 – IMAGEM DE LEITURA COMPARTILHADA.....	72
FIGURA 12 – FÁBULA: <i>A RAPOSA E A CEGONHA</i> .....	130
FIGURA 13 – ATIVIDADES FÁBULA (I) .....	131
FIGURA 14 – ATIVIDADES FÁBULA (II) .....	131
QUADRO 2 – PARES DE ANIMAIS SELECIONADOS E CARACTERÍSTICAS.....	134
FIGURA 15 – FÁBULA: <i>O MORCEGO E O GRILLO</i> .....	139
FIGURA 16 – BILHETE COLETIVO.....	140
FIGURA 17 – BILHETE DE YU .....	141
FIGURA 18 – BILHETE DE JE.....	142
FIGURA 19 – BILHETE DE AC .....	143
FIGURA 20 – BILHETE DE MC .....	143
FIGURA 21 – BILHETE DE VG.....	144
FIGURA 22 – BILHETE DE AG.....	144
FIGURA 23 – BILHETE DE FO .....	145
FIGURA 24 – FÁBULA: <i>A HIENA E O DINOSSAURO</i> .....	147
FIGURA 25 – FÁBULA: <i>O TUCANO E O DINOSSAURO</i> .....	149
FIGURA 26 – FÁBULA: <i>O ZANGÃO E O DINOSSAURO</i> .....	150
FIGURA 27 – FÁBULA: <i>A FLORESTA E OS BICHOS</i> .....	151
FIGURA 28 – FÁBULA: <i>O RATO E A CACHORRINHA</i> .....	152
FIGURA 29 – FÁBULA: <i>O CROCODILO E O CACHORRO</i> .....	153
FIGURA 30 – FÁBULA: <i>O TUCANO E A GIRAFÁ</i> .....	154

FIGURA 31 – FÁBULA: O DIA MAIS LEGAL DO PANDA .....	155
FIGURA 32 – FÁBULA: A MENINA E OS BICHOS DE PELÚCIA .....	157
FIGURA 33 – FÁBULA: A IGUANA E O GRILO.....	158
FIGURA 34 – FÁBULA: O SIRI E A IGUANA.....	159
FIGURA 35 – TEXTO: A PRINCESA E A ERVILHA .....	162
FIGURA 36 – ESBOÇO DE CAPA.....	167
FIGURA 37 – CAPAS DE LIVROS A PRINCESA E A ERVILHA.....	172
FIGURA 38 – TEXTO DE NH: A PRINCESA E A ERVILHA .....	173
FIGURA 39 – TEXTO DE KL: A PRINCESA E A ERVILHA.....	175
FIGURA 40 – TEXTO DE CH: A PRINCESA E A ERVILHA.....	176
FIGURA 41 – O PRÍNCIPE .....	179
FIGURA 42 – CONTINUAÇÃO DO CONTO A PRINCESA E A ERVILHA (KE) .....	180
FIGURA 43 – CONTINUAÇÃO DO CONTO A PRINCESA E A ERVILHA (NH) .....	181
FIGURA 44 – CONTINUAÇÃO DO CONTO A PRINCESA E A ERVILHA (CH) .....	182
FIGURA 45 – A PRINCESA .....	183
FIGURA 46 – PRODUÇÃO A PARTIR DE ILUSTRAÇÃO (RE).....	183
FIGURA 47 – PRODUÇÃO A PARTIR DE ILUSTRAÇÃO (RH) .....	184
FIGURA 48 – PRODUÇÃO A PARTIR DE ILUSTRAÇÃO (KE).....	185
FIGURA 49 – PRODUÇÃO A PARTIR DE ILUSTRAÇÃO (PM) .....	186
QUADRO 3 – HAICAI: SÍLABAS POÉTICAS.....	196
FIGURA 50 – HAICAI DE VL (I) .....	203
FIGURA 51 – HAICAI DE VG.....	203
FIGURA 52 – HAICAI DE JW (I) .....	204
FIGURA 53 – HAICAI DE MC (I) .....	204
FIGURA 54 – HAICAI DE MC (II) .....	204
FIGURA 55 – HAICAI DE AG (I) .....	205
FIGURA 56 – HAICAI DE AG (II) .....	205
FIGURA 57 – HAICAI DE RD.....	206
FIGURA 58 – HAICAI DE AC (I).....	206
FIGURA 59 – HAICAI DE JE (I) .....	206
FIGURA 60 – HAICAI de FO .....	207
FIGURA 61 – HAICAI DE LL .....	207
FIGURA 62 – HAICAI DE AL (I) .....	207
FIGURA 63 – HAICAI DE AC (II).....	208

FIGURA 64 – HAICAI DE JE (II) .....	210
FIGURA 65 – HAICAI DE AL (II) .....	211
FIGURA 66 – HAICAI DE VL (II) .....	211
FIGURA 67 – HAICAI DE JE (III) .....	212
FIGURA 68 – HAICAI DE AG (III) .....	213
FIGURA 69 – HAICAI de MC (III) .....	214
FIGURA 70 – HAICAI DE MC (IV).....	214
FIGURA 71 – HAICAI DE JW (II) .....	214
FIGURA 72 – HAICAI DE MC (V).....	215
FIGURA 73 – HAICAI DE MC (VI).....	215
FIGURA 74 – HAICAI DE YU (I).....	215
FIGURA 75 – HAICAI DE YU (II).....	216

## **LISTA DE SIGLAS**

ANA	- Avaliação Nacional de Alfabetização
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
OTP	- Organização do Trabalho Pedagógico
PNBE	- Programa Nacional da Biblioteca da Escola
PPGE: TPEN	- Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino
NRE	- Núcleo Regional de Educação
RMBE	- Rede Municipal de Bibliotecas Escolares
RME	- Rede Municipal de Ensino
SME	- Secretaria Municipal da Educação
UFPR	- Universidade Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 METODOLOGIA: ENTRE A TEORIA E AS SURPRESAS DO COTIDIANO ESCOLAR.....</b>	<b>17</b>
2.1 DADOS OFICIAIS DE LEITURA E DE ESCRITA DOS PARTICIPANTES .....	21
2.2 QUESTÕES ÉTICAS EM PERMANENTE DISCUSSÃO .....	23
2.3 O ENFOQUE ETNOGRÁFICO.....	26
<b>3 LEITURA E ESCRITA: DIÁLOGOS COM O PENSAMENTO COMPLEXO.....</b>	<b>35</b>
3.1 A PRÁTICA DA LEITURA E DA ESCRITA COMO OPÇÃO À FRAGMENTAÇÃO DO SABER.....	37
3.2 LITERATURA E PENSAMENTO COMPLEXO .....	43
<b>4 MEDIAÇÕES DE LEITURA: OFERECER TESOUROS, AJUDAR NO ESFORÇO DE LER .....</b>	<b>50</b>
4.1 O MEDIADOR DE LEITURA É ANTES DE TUDO UM LEITOR!? .....	51
4.2 LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: DE LEITOR PARA LEITORES .....	77
4.3 A BIBLIOTECA DA ESCOLA E A REINVENÇÃO DAS PRÁTICAS REAIS DE LEITURA.....	87
<b>5 TEXTOS DOS ALUNOS-AUTORES: ENTRE O DESEJO, A ESCRITURA E O COMPARTILHAMENTO .....</b>	<b>104</b>
5.1 FORMAÇÃO DO ALUNO-AUTOR .....	105
5.2 NARRATIVAS: ENTRE O FIO DA HISTÓRIA E O TEXTO DAS CRIANÇAS ...	111
5.2.1 Fábulas: povoando o imaginário, instigando a autoria das crianças .....	123
5.2.2 <i>A princesa e a ervilha</i> : Andersen na formação do aluno-autor.....	162
5.3 POESIA: FORÇA INVENTIVA, JOGO SONORO, TEXTO LÚDICO. É POSSÍVEL NA ESCOLA?.....	189
5.3.1 Haicais, esses pequenos blocos de escritura.....	196
5.3.2 Reforma de haicais: a criação poética de alunos-autores .....	198
<b>6 CONCLUSÕES .....</b>	<b>221</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>226</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Histórias me envolvem desde muito cedo. Eu gostava muito de ouvir histórias dos mais velhos da família, geralmente casos de assombração, contados à noite. Fui uma daquelas crianças que se encantou com os personagens do Sítio do Picapau Amarelo, de Monteiro Lobato. Mas infelizmente eu não dispunha, nem em casa, nem na escola de uma grande variedade de livros como hoje ocorre com boa parte das crianças. Vinda de uma família de pouca escolaridade e de uma educação escolar em que a autonomia do leitor não era planejada, formei o gosto pela literatura aos poucos, em esparsas e envolventes visitas a bibliotecas, com alguns professores apaixonados por livros. Posso afirmar que me tornei leitora de fato após o ensino fundamental.

Os livros que li, hoje sei disso com muita clareza, ajudam a me constituir como pessoa, a questionar minhas posturas e minha relação com os outros. A curiosidade e do desejo de imaginar outras narrativas e outros personagens me impelem a novas leituras. A oportunidade de manter diálogo com outros leitores me encanta, me ajuda a estabelecer novos sentidos para o cotidiano e para o mundo e me torna mais humana.

Sou professora há 27 anos, trabalhando em sala de aula como regente dos anos iniciais e como professora de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. Cursei magistério no ensino médio e licenciatura em Letras pela UFPR. Trabalhei em escolas particulares e atualmente sou professora da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba. A escola pública trouxe novos desafios ao meu cotidiano de docência e possibilidades de atualização profissional. O ingresso no mestrado não aconteceu por acaso. Chegou num momento em que eu necessitava de aperfeiçoamento, de valorização profissional e de interlocutores para dividir e buscar mais saberes.

Se eu já sabia que literatura não combina com imposição, em todo esse tempo com os alunos aprendi mais: que a vivência do diálogo, do desafio, do encantamento, da abertura a opiniões divergentes são condições indispensáveis para que a leitura e a escrita sejam uma busca plena de sentido, uma instância de interlocução criativa.

Minha motivação para a pesquisa parte dos múltiplos significados evocados pelo texto literário e pelas possibilidades de escrita que ele instiga nos leitores.

Fundamento a pesquisa na concepção de letramento literário, prática contínua de leitura que busca a formação de um leitor crítico, inserido numa comunidade sociocultural promotora da consolidação e ampliação de repertórios culturais (COSSON, 2006). A leitura literária conduz a indagações sobre quem somos, o que queremos viver, a avaliações sobre os valores postos pela sociedade e a enfrentamento de discursos arbitrários. Além disso, a literatura nos oportuniza assumirmos a posição de sujeito, por meio do exercício da imaginação e da experimentação da liberdade como nenhum outro modo de ler poderia oferecer (COSSON, 2006).

Ao relacionar o referencial teórico à pesquisa empírica, busco entender as condições reais que motivam (ou não) e orientam (ou não) esse aluno a partilhar sua visão de mundo e a criar expectativas em seu leitor, analiso o processo de letramento literário em uma realidade escolar específica. Com esse propósito, é preciso investigar se a literatura passa por um processo adequado de escolarização, de valorização da sua linguagem estética e plurissignificativa, da abertura ao imaginário e não está a serviço de conteúdos escolares e de ideias moralistas (SOARES, 2011).

Ao longo das aulas do mestrado, da troca de experiências com colegas, da contribuição inestimável dos professores e de minha orientadora, foi-se desenhando um caminho etnográfico para minha pesquisa. Assim, por meio de uma observação participante do cotidiano de sala de aula, o objetivo geral dessa dissertação é pesquisar como acontece o letramento literário em uma turma específica de 3º ano e outra de 4º ano do ensino fundamental. Os objetivos específicos apontam para um recorte mais preciso a respeito do letramento literário, que diz respeito à escrita com intenção literária e a formação do aluno-autor:

- a) investigar em que medida as leituras prévias, as mediações de outros leitores, inclusive das professoras, participam da constituição do texto do aluno-autor;
- b) identificar se, na proposta de produção de texto literário feita pela professora, os alunos-autores são orientados a prever um leitor e se está esclarecida a forma de divulgação do texto;
- c) analisar as estratégias utilizadas para a construção da arquitetura do texto pelo aluno-autor na tentativa de envolver o leitor, como: constituição do narrador, dos personagens, do tempo e do espaço; verossimilhança;



polissemia; suspense; intertextualidade; informações implícitas e uso expressivo de pontuação;

- d) refletir sobre a influência da mediação dos colegas para a constituição do texto do aluno-autor e em que medida a escola possibilita essa mediação.

Para apresentar essas reflexões, organizei o texto nos seguintes capítulos:

## **Capítulo 2 – Metodologia: entre a teoria e as surpresas do cotidiano escolar**

Nesse capítulo, justifico a opção por uma pesquisa de natureza etnográfica e apresento teorias que fundamentam essa metodologia, tendo por base principal as considerações de André (1995, 2008). Contextualizo a escola onde acontece a pesquisa e relato procedimentos para minha observação e as mudanças de abordagem realizadas ao longo da pesquisa.

## **Capítulo 3 – Leitura e escrita: diálogos com o Pensamento Complexo**

Busquei em Morin (2003, 2005, 2006, 2011, 2015) a base filosófica para orientar este trabalho, antes de tudo, voltado à educação. O Pensamento Complexo, teoria formulada pelo autor, sugere a compreensão e o diálogo entre as pessoas, entre os sistemas para que haja um crescimento e aperfeiçoamento do ser humano. Propõe superar a fragmentação dos saberes, valorizar a multiplicidade presente no ser humano, promover a efervescência cultural como atitudes fundamentais para a educação do futuro. Encontro nessa teoria relações profundas com as bases do letramento literário que, de acordo com Cosson (2006) pressupõem o desvelamento de arbitrariedades dos discursos padronizados, o rompimento dos limites do tempo e do espaço, uma experiência que permite saber da vida por meio da experiência do outro.

## **Capítulo 4 – Mediações de leitura: oferecer tesouros, ajudar no esforço de ler**

Analiso mediações feitas por professoras e entre os próprios alunos, constituindo momentos em que uma comunidade interpretativa (COLOMER, 2007) orienta, indica e provoca leituras. Por meio de experiências de fragilidade e de resistência, reflito sobre o papel da biblioteca na formação do leitor e o espaço que ela ocupa na escola, utilizando considerações de Arena (2009, 2010), Foucambert (1994) e Lerner (2002), entre outros autores.

## **Capítulo 5 - Textos dos alunos-autores: entre o desejo, a escritura e o compartilhamento**

Relato sequências didáticas realizadas no 3º ano envolvendo leitura e produção de fábulas e de haicais e outra no 4º ano a partir da leitura do conto *A princesa e a ervilha*, de Andersen, seguida de várias produções de narrativas pelos alunos-autores. Antes de abordar essas sequências, revisito a estrutura das narrativas, principalmente a partir de Reuter (2014) e os elementos constitutivos de fábulas e dos contos de fadas segundo Coelho (1987, 2011). Também teço fundamentações para a leitura e a escrita de poemas na escola; o haikai é descrito sob a ótica de Barthes (2005a). Para analisar o contexto real de produção, utilizo as observações de Tauveron (2014), que abordam os caminhos para garantir a postura de autor em sala de aula. Os textos são analisados com base em Colomer (2007) e na concepção de aluno-autor, enunciada por Tauveron (2014) e pesquisada também por Dalla-Bona (2012). Reflito sobre a possibilidade da mediação entre alunos e professora colaborar para o repertório de estratégias de sedução do leitor: a construção da polissemia, a presença de intertextos, o jogo com o imprevisto e a criação de verossimilhança.

Ao longo dos capítulos, explico ações pedagógicas que fortaleceram o processo de letramento literário e questiono em que medida outras intervenções foram limitadas pelo parcelamento do tempo escolar, pela urgência de tratar conteúdos, pelo distanciamento imposto entre a vida social e as tarefas escolares. Esses questionamentos me levam também a propor sugestões que valorizem a ação do professor e contribuam para a formação do aluno-autor.

## **2 METODOLOGIA: ENTRE A TEORIA E AS SURPRESAS DO COTIDIANO ESCOLAR**

Iniciei as aulas do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino (PPGE: TPEN) tendo em mente as reações de alunos dos primeiros anos do ensino fundamental diante de textos literários e da possibilidade de autoria. Desde o início do programa, pretendia focar a leitura autônoma dos alunos, a produção de textos com intenção literária, a escuta atenta que desperta muitas possibilidades de sentido. A interação entre alunos, professoras e a literatura na escola onde leciono constituiu, portanto, meu objeto de pesquisa.

A escola onde ocorreu a pesquisa pertence à RME de Curitiba e atendeu, em 2015, 490 alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, além de uma classe de alunos com necessidades especiais. No mesmo ano, a escola contou com oito inspetores, dois secretários, quatro pedagogas e 62 professores. Desse total de professores, três exerciam função administrativa e 24 trabalhavam os dois períodos na escola. Equipes terceirizadas foram responsáveis pela limpeza e por servir refeição aos alunos, mantendo contato direto com eles.

A especificidade dessa escola é ser uma instituição educacional que atende em período integral e visa à formação integral dos estudantes. A educação em tempo integral, conforme as diretrizes da Secretaria Municipal da Educação (SME), objetiva ampliação do tempo de permanência do aluno na escola promovendo práticas educativas que proporcionem aprendizagens e desenvolvimento de competências para o exercício da cidadania. A organização do tempo foi a mesma do que para todas as escolas municipais de período integral de Curitiba: os alunos permaneciam na escola das 8 às 17 horas, tendo uma hora de almoço e tempo livre de descanso, dois recreios de vinte minutos cada.

Em um período, os alunos se dedicavam às disciplinas da base comum em sua sala de aula ou na quadra, no caso de Educação Física. No outro período, dirigiam-se ao outro prédio da escola onde participavam das denominadas práticas pedagógicas, cada qual em uma sala de aula específica: apoio pedagógico de Língua Portuguesa e de Matemática, Práticas Artísticas, Práticas do Movimento, Práticas Ambientais e Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação. É oportuno explicar que até 2014, havia, na escola, uma disciplina específica denominada Literatura Infantil entre as práticas pedagógicas. Essa disciplina, em

2015, deixou de existir, passando a ser incorporada pelo apoio pedagógico de Língua Portuguesa, que ocorria de duas a três horas semanais em cada turma. Essa mudança foi uma opção feita pelas pedagogas e pelo setor administrativo.

Várias famílias atendidas pela escola constituíram adultos com baixa escolaridade, sendo que o número de pais que tinham ensino médio completo, apesar de minoria na escola, apresentava crescimento. Grande parte dos pais dependia de deixar os filhos na escola para que pudesse trabalhar o dia inteiro. Muitas famílias moravam próximas à escola, outras em bairros próximos, dependendo de transporte próprio ou de transporte escolar particular para que os filhos frequentassem a escola.

Nessa escola, sou professora há cinco anos, tendo exercido a função de regente de 1º ano (de 2011 a 2014) e de corregente do 3º ano A e do 4º ano A em 2015. Como corregente, minha função correspondia a auxiliar a professora em sala de aula, principalmente orientando os alunos com dificuldades de aprendizagem. No caso do 1º ano, a grande maioria dos alunos ainda não estava alfabetizada, por isso não se tornou viável estudar textos escritos produzidos por eles. Isso não impedia que tecessem comentários e levantassem hipóteses muito interessantes sobre livros que eu lia para a turma. Além disso, se instigados, os alunos do 1º ano criavam oralmente finais de histórias ou histórias inteiras a partir de ilustrações ou de outros estímulos.

Durante a disciplina de Letramento Literário, ministrada pela Profª Dra. Elisa Maria Dalla-Bona, no PPGE: TPEN, eu vislumbra as contribuições orais dos meus alunos sobre determinado livro de literatura e principalmente os textos ficcionais produzidos por eles. Para mim, ficava a certeza de encontrar, principalmente no 4º ano, textos com boa parcela de criatividade quando a proposta de produção fazia sentido, quando se sentiam provocados por ela. Em vários casos, era perceptível uma preocupação maior dos estudantes com a criação de algumas estratégias que despertassem a curiosidade do leitor do que com padrões normativos, como a ortografia, por exemplo. No 3º ano A, as aulas que acompanhei até então tinham como foco a leitura de livros literários pela professora e sequências didáticas promovendo a alfabetização. Porém, apesar do interesse dos alunos pela literatura e do esforço diário das professoras em promover a formação do leitor, foi possível encontrar vários alunos, nessas turmas, com dificuldades significativas de leitura e de escrita.

Inicialmente, eu tinha o propósito de desenvolver a pesquisa sobre letramento literário com ênfase nos textos produzidos pelos alunos do 4º ano A apenas. Porém, informalmente, a professora regente do 3º ano A me relatou a intenção de desenvolver com seus alunos uma sequência didática sobre haicais e, posteriormente, sobre fábulas. Falei de meu interesse em acompanhar as aulas; ela prontamente permitiu minha observação. Refletindo com minha orientadora, vimos, nessa inclusão, uma oportunidade de enriquecer a pesquisa.

Diante disso, os participantes desse estudo foram 21 alunos do 3º ano A, 31 alunos do 4º ano A, as duas professoras regentes, uma professora do apoio pedagógico de Língua Portuguesa, duas professoras responsáveis pela biblioteca e três pedagogas. Quanto aos alunos, eles tinham entre 8 a 10 anos de idade. No total, oito alunos matriculados nessas turmas não participaram da pesquisa pelo fato de os pais não terem autorizado. Todos os participantes são pessoas com quem compartilhei diariamente minhas inquietações quanto ao processo de leitura e de escrita, com quem aprendi a considerar a realidade de forma complexa, em seus aspectos sociais, afetivos, cognitivos, com quem pretendo contribuir a partir da conclusão desta pesquisa.

Visando a uma compreensão complexa dos processos que envolvem leitura e escrita com intenção literária na escola, considerando e valorizando a diversidade cultural entre os participantes fez sentido, para mim, a opção por um enfoque etnográfico. Nesse enfoque, encontrei orientação que me permitiu observar cotidianamente as condições de leitura de textos literários e de produção de textos com intenção literária pelos alunos de 3º e de 4º anos do ensino fundamental.

Chamo de pesquisa de natureza etnográfica e não de etnografia uma vez que, conforme André (2008), a etnografia propriamente dita é um esquema desenvolvido pelos antropólogos e que tem sido adaptada à educação. Em sua origem, o trabalho do etnógrafo se confundia com o de um cronista, pois o etnógrafo tinha de apresentar descrições de uma determinada sociedade ágrafa. De acordo com Rockwell (2009), como praticamente hoje desapareceu a distinção entre sociedades letradas e não-letradas, a pertinência de uma pesquisa etnográfica se realiza na ação de documentar o que ainda não foi documentado do cotidiano.

Como professora de educação básica, com atuação específica no ensino fundamental, percebo que pesquisas feitas por professores desse segmento ainda são tímidas, porém vêm suscitando debate no meio universitário, motivando, por

exemplo, a criação de programas de mestrado profissionalizante. Embora há muito tempo eu sentisse necessidade de aprofundamento teórico e de entendimento dos processos e das interações que envolvem a leitura e a escrita, a pesquisa não fazia parte do meu cotidiano profissional. Portanto, o processo de produção científica foi um caminho árduo para mim, mas não menos gratificante.

Para enfrentar esse desafio, procurei indicações de pesquisadores como Lüdke, Cruz e Boing (2009), que apresentam a professores de educação básica critérios norteadores para a pesquisa científica. A leitura desse material me auxiliou a atentar para que o espírito investigativo fosse constante em minha pesquisa. Assim, procurei adotar uma atitude de estranhamento frente ao cotidiano escolar e de questionamentos feitos aos participantes e a mim mesma, evitando conclusões antecipadas. Outro ponto por mim observado foi contextualizar o tema da pesquisa e os procedimentos de coleta de dados com bastante clareza.

No tópico 2.1 explico os índices de provas oficiais de desempenho em Língua Portuguesa, como a Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), dos alunos da escola de meu campo de pesquisa. Longe de indicarem um resultado definitivo, esses índices são um elemento a mais para contextualização dos participantes e também para sugestões de complementação de intervenções pedagógicas relacionadas ao texto literário. No tópico 2.2 discuto os impasses éticos que apareceram ao longo do caminho e as posturas por mim tomadas e no tópico 2.3 relato a fundamentação teórica que balizou o enfoque etnográfico e descrevo os procedimentos da coleta de dados.

Outro fator importante previsto foi a possibilidade de a pesquisa beneficiar a comunidade escolar, produzindo transformações na prática docente (LUDKE; CRUZ; BOING, 2009), assim não tive a intenção de analisar ou criticar o trabalho docente, mas por meio da articulação entre o tratamento de dados e a discussão teórica, contribuir para ações assertivas em relação ao trabalho com a literatura em sala de aula.

Com o objetivo de garantir cientificidade a esta dissertação também busquei a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que validou a autorização que obtive junto aos participantes, junto à SME e à direção da escola para realização de entrevistas e utilização dos textos escritos pelos alunos.

## 2.1 DADOS OFICIAIS DE LEITURA E DE ESCRITA DOS PARTICIPANTES

Somente meu interesse pelo letramento literário e desejo de pesquisar meu ambiente de trabalho não justificam suficientemente este trabalho, devo contextualizar também os resultados preocupantes de proficiência em leitura e escrita dos alunos, embora reconheça que os resultados numéricos não descrevem fielmente a realidade.

Na escola em que a pesquisa foi feita, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar e média de desempenho nas avaliações da Prova Brasil, referente ao período 2012-2013 foi de 6,5, extrapolando a meta indicada para essa instituição para esse mesmo período. Esse é o dado oficial mais atual até a redação final de minha pesquisa.

No período indicado, apenas 20,74% dos alunos do 5º ano dessa escola e que fizeram a Prova Brasil classificaram-se nos níveis 6, 7, 8 e 9, que são os mais altos. Para os níveis 8 e 9 houve apenas 3,2%. Isso significa que, apenas 3,2% dos alunos do 5º ano que fizeram a prova identificaram assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor, reconheceram elementos da narrativa em fábulas e contos, identificaram relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens, inferiram informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas e identificaram opinião em fábulas. É preciso deixar claro que 17,11% da população a ser avaliada nessa escola deixou de fazer a prova de Língua Portuguesa. Até o presente momento não foi possível apurar os motivos que levaram esses alunos a não fazerem a prova.

Na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizada anualmente com todos os alunos de 3º ano do ensino fundamental da rede pública, 45,5% dos estudantes dessa escola enquadraram-se no nível 2 de proficiência em leitura, num total de 4 níveis. Isso significa que esses alunos localizaram informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo, identificaram o assunto de textos quando estava expresso no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo, inferiram o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta.

Menos da metade (40,08%) dos estudantes de 3º ano da mesma escola inferiu o assunto de texto de divulgação científica para crianças, localizou informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica, inferiu relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil, inferiu sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha, reconheceu significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha.

Apenas 3,63% dos alunos do 3º ano classificaram-se no nível 4, significando que inferiram sentido de palavra em texto verbal, reconheceram os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional, inferiram sentido em texto verbal e reconheceram relação de tempo em texto verbal. Portanto, mais de 90% dos estudantes do 3º ano não apresentaram autonomia suficiente para produzir sentido a partir de informações implícitas e não compreenderam com clareza a estrutura de um diálogo nem utilizaram a noção de tempo verbal para a compreensão de sequência de fatos e para a relação de causa e consequência.

Com relação à proficiência na escrita apenas 38,29% dos estudantes do 3º ano alcançaram o nível 4, o mais elevado. Esses alunos foram capazes de produzir textos narrativos a partir de uma situação dada, atendendo adequadamente ao uso de elementos formais e da textualidade, evidenciando o atendimento à norma padrão da língua. Portanto, mais de 60% dos alunos nessa escola, chegaram ao final do 3º ano, etapa em que o processo de alfabetização e letramento deveria estar concluído, dominando o deciframento do código escrito, mas com grandes lacunas em relação à compreensão das especificidades dos gêneros textuais mais utilizados, à utilização de informações implícitas e de marcas linguísticas para a produção de sentido. Essas deficiências apontam para a formação de um leitor ingênuo, limitado a uma leitura mecânica, que não leva em conta o contexto de produção nem as nuances da língua, que a tornam tão viva, como a presença de ironia, a escolha vocabular, a expressividade contida na pontuação, a identificação do tempo e do espaço, a forma de caracterização de personagens, etc.

O fato de a escola ter obtido uma qualificação do IDEB maior do que a esperada significa que o IDEB pode não estar dando conta de mostrar um resultado fiel à realidade. Hoje há lacunas graves na aprendizagem de vários alunos dessa escola, uma vez que no 3º ano alguns alunos ainda não estavam alfabetizados e outros no 4º ano apresentaram bastante dificuldade de leitura e escrita. As



dificuldades de leitura foram além da decodificação, abrangendo falta de compreensão de textos simples, e na escrita foi perceptível a ausência de familiaridade, tanto na forma quanto no conteúdo. Se essa realidade foi constatada entre alguns alunos, também é preciso dizer que esses mesmos alunos apresentaram uma melhora progressiva até o encerramento do ano letivo. Também foi perceptível o esforço das professoras regentes voltado às práticas de leitura e de escrita.

Uma observação atenta do cotidiano escolar pode avaliar até que ponto as ações voltadas à preparação dos alunos para essas provas limitam o planejamento do professor, até que ponto a ação pedagógica promove o trabalho com o texto literário visando à experiência estética ou a progressos nos índices oficiais.

## 2.2 QUESTÕES ÉTICAS EM PERMANENTE DISCUSSÃO

“O que fazemos aí?”

Trata-se de uma pergunta inevitável, do pesquisador para si mesmo e do participante ao pesquisador, conforme esclarece Rockwell (2009). Permanecer “aí” (no campo pesquisado, entre os participantes, em contexto real e complexo) pode ser difícil, inquietante e desconcertante. Essa questão leva-nos a prever algumas questões éticas.

Uma vez que escolhi como ambiente de minha observação participante a mesma escola onde atuo como professora, algumas considerações específicas foram necessárias. Como manter certo distanciamento da realidade para poder analisá-la, criticá-la com maior autonomia? Como manter isenção para me sentir à vontade para analisar situações envolvendo minhas colegas de trabalho? De que forma questionar julgamentos cristalizados sobre o cotidiano daquela escola?

Para enfrentar esses impasses, admiti para mim mesma, a impossibilidade de uma postura totalmente imparcial para analisar parte do cotidiano escolar, pois não seria possível a um pesquisador despojar-se inteiramente de sua bagagem cultural, de sua experiência de vida e selecionar e interpretar dados que se constroem na interação entre pessoas. Fica até mesmo inviável a adoção de um papel neutro pelo pesquisador no campo empírico, pois os pesquisadores, os entrevistados e a capacidade comunicativa deles constituem o principal instrumento de coleta de dados nesse tipo de pesquisa (FLICK, 2009). No mesmo sentido,

Strauss e Corbin (2008, p. 54) afirmam: “Felizmente, com o correr dos anos, os pesquisadores aprenderam que um estado de objetividade completa é impossível e que, em cada parte da pesquisa – quantitativa ou qualitativa – há um elemento de subjetividade”.

Pesquisar um processo que envolve o ambiente escolar significou lidar com um cotidiano tão marcado por imprevisibilidades, constituído por relações humanas tão complexas e que despertaram em mim inquietações, reflexões e, por que não dizer, afetos. Porém, Strauss e Corbin (2008, p. 54) também ressaltam que “[...] o importante é reconhecer que a subjetividade é uma questão e que os pesquisadores devem tomar medidas apropriadas para minimizar sua intromissão nas análises”. Então, buscando o rigor necessário à pesquisa, procurei manter um equilíbrio entre objetividade e sensibilidade.

Segundo os autores, a objetividade, ao garantir que seja evidenciado o ponto de vista dos participantes, permite ao pesquisador ter a confiança de que os resultados encontrados são uma representação razoável e imparcial do problema investigado. A sensibilidade aguça a capacidade criativa para a descoberta de dados a partir de observações atentas às sutilezas, às ocorrências aparentemente desprezíveis.

Para atingir a objetividade necessária, além de utilizar as técnicas adequadas para uma pesquisa de cunho etnográfico, que estão explicitadas no tópico 2.3, decidi seguir os nove pontos sugeridos por Wolcott (apud FLICK, 2009, p. 347):

- (1) O pesquisador deve abster-se de falar no campo, devendo em vez disso, escutar o máximo possível. Deve (2) produzir anotações com a maior exatidão possível, (3) devendo iniciar a escrever o quanto antes, e de tal forma (4) que permita as pessoas que forem ler suas anotações e relatórios possam fazê-lo por si mesmas. Isso significa fornecer dados suficientes e sigam as inferências do pesquisador. O relatório deve ser tão completo (5) e honesto (6) quanto possível. O pesquisador deve buscar um *feedback* em relação a suas descobertas e apresentações, no campo ou com seus colegas (7). As apresentações devem ser caracterizadas por um equilíbrio (8) entre os vários aspectos e (9) pela precisão na escrita.

Outra medida tomada para manter certo distanciamento e que busca preservar o rigor de um trabalho científico foi a triangulação sugerida por André (2008): diversidade de participantes da pesquisa, variedade de fontes de informação e diferentes perspectivas de interpretação dos dados.

Por último, para legitimar a observação participante em meu local de trabalho, é propício salientar que “o docente que não encontra na instituição condições de integrar-se num coletivo investigativo, num ambiente coletivo de mútuas aprendizagens, fica sem possibilidade de organizar-se como sujeito de sua práxis”. (FRANCO, 2008, p. 111). Preciso deixar registrado o fato que tenho notado ao longo de anos de experiência como docente: a falta da prática de pesquisa, de investigação, de produção científica por parte dos professores na educação básica. Essa prática carrega a possibilidade de reflexão, de conhecimento de seu contexto, de intervenções, de autonomia e valorização profissional, além de oferecer troca de experiências entre docentes.

Enfim, valorizar o ambiente profissional e os participantes envolvidos (alunos e docentes principalmente) não significa colaborar para um clima amistoso ou de neutralidade, mas para uma atitude de investigação, de crítica e de autocrítica, de produção de conhecimento, de sugestões que apontem caminhos para uma prática qualitativa.

Para a minha inserção como pesquisadora, conversei antecipadamente com as professoras regentes, expondo meus objetivos e meus temas. Elas aceitaram minha proposta e permitiram a observação. Obtive aceitação também das pedagogas que atuam na escola e outras três professoras envolvidas. Assim, conforme Lüdke e André (2013) recomendam ao pesquisador, tive o cuidado de ser acolhida entre os participantes, inclusive entre os alunos, não manifestando preferência por ninguém, inspirando confiança e sendo capaz de guardar informações confidenciais.

Expliquei aos alunos o motivo de minha presença naquele meio, de forma a evitar que minha presença causasse uma postura artificial durante as aulas. Foram esclarecidos dos objetivos desse estudo e convidados a participar, sem insistência, sem constrangimentos. Declarei a eles qual seria o destino da publicação do trabalho, que deveria estar sujeito à contestação pelos participantes. Mesmo após a autorização por escrito dos pais para que as crianças participassem da pesquisa, eu solicitava permissão ao aluno cada vez que fotografava seu texto. Conforme já explicitado anteriormente, oito alunos não participaram porque não foram autorizados pelos pais. Aceitei com naturalidade e sem questionamentos.

Deixei claro desde o início que não seriam revelados os nomes dos participantes nem da escola. Assim também, seriam tiradas fotos apenas das

atividades, sem que aparecessem nomes, rostos ou outra imagem que os identificassem. Segui a risca todos esses procedimentos. Da entrevista, dois alunos não quiseram participar. A vontade deles foi respeitada, sem insistência de minha parte. Todos os outros alunos demonstravam interesse em participar, mal podendo esperar a vez de serem entrevistados. As entrevistas ocorreram no contraturno para que não atrapalhassem as disciplinas regulares. Como a escola não dispõe de uma sala de estudos, para as gravações improvisávamos um lugar que, naquele momento estivesse silencioso e desocupado: a biblioteca, o bosque, o refeitório e, até mesmo, a quadra de esportes.

Outra questão bastante séria para mim e referente aos participantes é a de deixar claro para as professoras que minha função não era a de avaliar o trabalho que elas estavam desenvolvendo junto aos alunos. Em vez disso, procurei salientar a importância da atuação delas para minha pesquisa e valorizar as práticas pedagógicas desenvolvidas por elas.

## 2.3 O ENFOQUE ETNOGRÁFICO

A pesquisa de natureza etnográfica caracteriza-se fortemente pela aproximação do pesquisador com pessoas e situações, mantendo contato direto e prolongado com o ambiente empírico. De acordo com Rockwell (2009), a experiência de campo deve transformar o pesquisador, que não vai a campo para confirmar suas crenças, mas para construir novos olhares sobre a realidade. Nesse sentido, André (1995) salienta que o pesquisador deve ir a campo admitindo a existência de outras formas de entender o mundo além de suas próprias.

Por esse motivo, o pesquisador também deve preocupar-se em apreender e retratar a visão que os participantes fazem de si mesmos, de suas experiências e do mundo, observar as forças que impulsionam e retêm as interações cotidianas, identificar as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar. Porém, para realizar interpretações condizentes com a realidade, é preciso encontrar meios de validá-las, conforme sugerem Lüdke e André (2013): discutindo as hipóteses com os próprios participantes ou com outros pesquisadores. Nesse sentido, perguntas informais dirigidas aos alunos e às professoras, bem como conversas com outras professoras da escola ajudaram-me a elucidar muitas situações vivenciadas.

Outro dado relevante para a pesquisa de cunho etnográfico é a ênfase no processo e não nos resultados finais. Para a construção desta pesquisa, foi necessário um forte compromisso com a interpretação e com a crítica dos fatos observados, não apenas com a descrição detalhada desses fatos. O estudo da prática escolar não se limita a conhecer o cotidiano, mas “deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas relações, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente”. (ANDRÉ, 2008, p. 42).

A interpretação de dados, segundo Rockwell (2009), não é um momento final, mas um processo contínuo e inevitável no qual o pesquisador deve permitir-se surpreender, mas não num vazio teórico. Portanto, a teoria tem sim um importante papel para essa metodologia de pesquisa, principalmente na formulação do problema, na estruturação das questões norteadoras e também como suporte às interpretações que vão sendo construídas.

Nesse sentido, o cotidiano deve ser visto como “espaçotempo” de saber e criação; a tarefa do pesquisador, portanto, é a de “[...] reafirmá-lo como sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade, precisando ser entendido, também e sobretudo, como ‘espaçotempo’ de grande diversidade e de conhecimentos até então desconhecidos”. (ALVES; GARCIA, 2012, p. 270). As autoras salientam que mergulhar inteiramente em uma realidade significa capturar sutilezas sonoras, sentir a variedade de sabores, tocar coisas e pessoas e nos deixar tocar por elas, cheirar os cheiros que estão no caminho diário e aprender a ler o corpo, “[...] este desconhecido que tantos sinais incompreensíveis nos dá”. (ALVES; GARCIA, 2012, p. 270).

Como o enfoque cultural é central nos estudos de natureza etnográfica, orientando a interpretação dos dados coletados no campo empírico, outra questão que deve orientar a conduta ética do pesquisador esclarece que “[...] o trabalho etnográfico deve se voltar para os valores, as concepções e os significados culturais dos atores pesquisados, tentando compreendê-lo e descrevê-los e não encaixá-los em concepções e valores do pesquisador”. (ANDRÉ, 2008, p. 46).

Nesse sentido, Morin (2011) ressalta que uma das características da dimensão humana é a “unidualidade”, ou seja, o homem é, ao mesmo tempo, ser plenamente biológico e ser plenamente cultural. “A cultura acumula em si o que é conservado, transmitido, aprendido, e comporta normas e princípios de aquisição. O

homem só se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura”. (MORIN, 2011, p. 47). Diante desse apontamento, tive o cuidado para que minhas observações não se limitassem a um mero registro de dados, mas que resultassem numa compreensão da forma pela qual os alunos se relacionam e se organizam no ambiente escolar.

As técnicas previstas para a realização de uma pesquisa de natureza etnográfica são principalmente: a observação participante, as entrevistas e a análise de documentos.

A observação é chamada participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras formas. (ANDRÉ, 2008, p. 28).

Com o intuito de imprimir objetividade à observação das aulas e de iniciar a interpretação mesmo durante a coleta de dados, procedi a um registro controlado e sistêmico, conforme indicam Lüdke e André (2013). Esses registros obedeciam à seguinte estrutura: Data/Número de alunos presentes/Tema da aula/Descrição das atividades/Reflexões da pesquisadora.

Todas essas informações e anotações eram digitadas por mim em tempo real, ou seja, durante as aulas observadas, o que me permitiu aguçar a sensibilidade para detalhes significativos e não esquecer de registrar contribuições valiosas dos alunos. O último item era construído a partir de uma conexão entre meus questionamentos e o referencial teórico que eu já havia lido ou estava lendo.

No caso do 4º ano A, conforme negociado previamente com a professora regente, observei as aulas de Língua Portuguesa que aconteciam às segundas e quartas-feiras, tendo a duração de duas horas diárias. No 3º ano A, as observações aconteceram às segundas, quartas e sextas-feiras, com duração de uma a duas horas diárias, sendo eu avisada pela professora regente quando havia alguma mudança de horário para que eu não perdesse o desenvolvimento das atividades. As aulas observadas no 3º ano concentraram-se no último trimestre do ano letivo de 2015, período em que se desenvolveram as sequências didáticas sobre fábulas e haicais. No 4º ano foram acompanhadas aulas ao longo de todo o ano letivo, sendo considerada nessa dissertação apenas a sequência didática referente ao conto *A princesa e a ervilha*. Esse recorte foi necessário para que a análise pudesse ser

mais minuciosa. Entre as duas turmas foram aproximadamente 80 horas de observação.

Relendo todos os apontamentos diversas vezes durante a escrita de meu texto, foi possível concluir que algumas situações se repetiam, outras não tiveram relevância para a pesquisa. E, finalmente houve situações importantíssimas para que eu entendesse o processo do letramento literário naquelas duas turmas, conhecesse melhor os participantes, e como as relações estabelecidas entre eles não apenas influenciaram, mas construíram meu objeto de pesquisa.

Diante dessas constatações fica mais fácil entender que o propósito das entrevistas foi o de esclarecer pontos que me chamaram a atenção durante o registro no diário de campo. Para a realização das entrevistas, foi fundamental, para mim, compartilhar da visão de Bauer e Gaskell (2013), segundo os quais, as entrevistas são um processo de interação, um evento cooperativo, uma troca de ideias, em que várias percepções são exploradas.

Nesse mesmo viés, Lüdke e André (2013), afirmam que nas entrevistas, diferente da aplicação de questionários, não se estabelece uma relação hierárquica entre entrevistador e entrevistado, mas uma interação entre eles, formando-se um ambiente de influência recíproca. Procurei proporcionar um clima amistoso porque, segundo as autoras, dessa forma as informações fluem de maneira espontânea. Também por esse motivo, chamei para a entrevista grupos pequenos de alunos. Não parti de perguntas estruturadas com os alunos, mas solicitei que estivessem com o caderno de produção de texto em mãos; meu objetivo era que lembrassem de todos os textos feitos e do momento da produção para que falassem sobre a proposta mais envolvente. A partir desse assunto, outros transcorreram naturalmente: temas preferidos de leitura, a importância da biblioteca e o processo de escrita.

Optei por convidar para a entrevista todos os alunos participantes da pesquisa porque percebi o quanto desejavam contribuir e se sentiram valorizados em serem ouvidos. Além disso, mesmo que eu já identificasse os alunos que tinham uma maior experiência de leitura e se envolviam mais nas produções de texto, apostei em não excluir ninguém porque sabia que poderia me surpreender com algum participante. Como as entrevistas foram realizadas no final de meu período de observação, eu já havia estabelecido um clima de confiança com os alunos, também

já havia tempo suficiente para que notassem que eu não estava ali para cobrar qualquer tipo de postura deles ou avaliar a aprendizagem.

As entrevistas com as pedagogas e as professoras elucidaram como concebem o letramento literário, a preocupação com a formação do leitor e as dificuldades encontradas no cotidiano escolar. Tratava-se de perguntas pré-definidas que, a partir da segunda entrevista, decidi entregar previamente às professoras e, ainda assim, travávamos uma conversa informal sobre as questões relacionadas, para que somente depois eu gravasse a entrevista. As questões, como esclarecem Bauer e Gaskell (2013), constituíram um convite para que as professoras falassem longamente sobre o assunto, com suas próprias palavras e com tempo para refletir. Também é oportuno ressaltar que várias questões abordadas nas entrevistas já haviam sido comentadas informalmente nos intervalos das aulas. Percebi que, desta forma, as professoras se sentiam mais seguras e respondiam com mais naturalidade.

No total, foram aproximadamente quatro horas gravadas de entrevistas, sendo todas transcritas por mim. As datas de entrevistas dos alunos estão especificadas nas citações ao longo da dissertação. Para uma leitura com maior fluidez, as datas de entrevistas das profissionais participantes não serão repetidas nos próximos capítulos, pois constam do quadro a seguir, que também esclarece a função de cada participante:

QUADRO 1 – RELAÇÃO DE PARTICIPANTES E DATAS DAS ENTREVISTAS

<b>Participante</b>	<b>Função</b>	<b>Data da entrevista</b>
AJ	pedagoga	26/10/2015
ER	pedagoga	26/10/2015
MC	pedagoga	26/10/2015
MO	professora responsável pela biblioteca (tarde)	13/11/2015
AV	professora responsável pela biblioteca (manhã)	30/11/2015
MD	professora de apoio pedagógico de Língua portuguesa	16/11/2015
CM	professora regente do 3º ano A	30/11/2015
EL	professora regente do 4º ano A	30/11/2015

FONTE: A pesquisadora (11/11/2015).

Não utilizei um padrão definido para transcrição das entrevistas por dois motivos: primeiro porque não se trata de uma pesquisa com foco em análise linguística; segundo porque, conforme Flick (2009), uma transcrição que prima pela



exatidão excessiva absorve tempo e energia que poderiam ser aplicados na interpretação dos dados coletados. Assim, retirei as marcas de oralidade que comprometiam a análise dos depoimentos, quando essa medida não interferisse no conteúdo da entrevista.

A outra técnica utilizada em minha pesquisa e fundamental para análise do processo de letramento literário e sugestões de desenvolvimento desse processo foi a análise documental. Constituíram-se como documentos os textos escritos com intenção literária. Essas produções dos alunos, na maioria das vezes feitas no caderno, algumas vezes também em folhas avulsas, foram digitalizadas/fotografadas e analisadas. Não de forma fragmentada ou em separado, mas em paralelo aos registros do diário de campo e às entrevistas, sempre em discussão com o referencial teórico. Para preservar o anonimato dos participantes, assim como prevê o consentimento assinado, eles foram identificados no corpo do trabalho apenas pelas iniciais do nome. Quanto aos textos escritos pelos alunos, foram reproduzidos os originais e feita a transcrição, para a qual adotei a mesma postura de Ferreira e Siro (2010), decidindo-me pela normalização ortográfica na transcrição dos originais para que os textos elaborados pelos alunos não fossem estigmatizados. A pontuação foi conservada, uma vez que ela é um dos elementos a contribuir para a construção de sentidos do texto. Considero que a correção ortográfica evita que se desvie a análise para questões pontuais da escrita, assim a intenção artística do aluno-autor tende a ser valorizada.

No momento da coleta de dados, surgiram hipóteses de significados, uma tentativa de análise das informações obtidas. Mas o processo sistematizado de interpretação, que é o cerne da pesquisa qualitativa (FLICK, 2009), ocorreu logo após a reunião de todos esses dados. Como fruto de uma primeira leitura das entrevistas e dos registros das observações, dei início à construção que Flick (2009) chama de codificação aberta, que objetiva expressar dados e fenômenos na forma de conceitos. Para cada fenômeno descrito, a cada nova afirmação presente nas entrevistas, eu atribuía um conceito, uma palavra que nomeasse o assunto abordado. Nessa fase interpretativa, surgiram as primeiras categorias de análise: o papel do mediador; a função da biblioteca; a formação do leitor; a escrita com intenção literária; a reescrita; a intertextualidade; a cooperação; a linguagem poética; a narrativa; as ilustrações; a organização do tempo e do espaço.

Comparei os dados que compunham cada uma dessas categorias, questionei a relevância de todas elas para a pesquisa. Essas categorias, então, foram sendo substituídas, suprimidas, reagrupadas, conforme as releituras eram feitas e a partir da interlocução com minha orientadora. Esse processo de relacionar subcategorias a uma categoria, chamado por Flick (2009) de codificação axial, envolveu, portanto, operações de dedução, indução.

Em um nível superior de abstração, a codificação seletiva resulta na elaboração de uma categoria essencial em torno da qual as outras categorias possam ser agrupadas e pelas quais elas são integradas (FLICK, 2009). Nesse nível, as grandes categorias foram assim definidas: mediações de leitura, narrativas e poesia, que no formato final da dissertação integraram os capítulos 4 e 5.

No processo de categorização, Lüdke e André (2013, p. 58) atestam que “[...] é preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão sobre o assunto focalizado”. O desafio, segundo as autoras, consiste em, com criatividade, estabelecer relações que possibilitem novas interpretações.

Senti-me segura em fazer mudanças ao longo do desenvolvimento da pesquisa, pois o pesquisador, de acordo com André (2008), constitui-se como o principal instrumento na coleta e na análise de dados em uma pesquisa de natureza etnográfica. “Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador”. (ANDRÉ, 2008, p. 28). Isso permite que ele modifique técnicas de coleta, se necessário, reveja as questões que orientam a pesquisa, localize novos sujeitos, reconstrua toda a metodologia ainda durante o desenvolvimento do trabalho. Então, um trabalho etnográfico não segue hipóteses rígidas durante a pesquisa de campo, conforme avalia André (2008), mas deve prever o surgimento de pistas que conduzam a novas formulações, novas hipóteses. Segundo a autora, trata-se de um processo flexível, que auxilia o pesquisador a aguçar sua sensibilidade para ressaltar fatos que aparentemente são insignificantes, mas que podem contribuir para uma reconstrução de saberes e de práticas pedagógicas.

Era minha intenção analisar detalhadamente os textos literários e as propostas apresentadas pelo livro didático, o qual, eu pensava no início das observações fosse um apoio importante para a professora em sala de aula. Para minha surpresa, no 3º ano A ele não foi utilizado durante as aulas que observei. No 4º ano, os alunos utilizaram uma única vez e em outra ocasião, a professora

reproduziu o texto e a proposta de atividades para que os alunos fizessem no caderno. Analisei um documento não previsto por mim inicialmente: o Caderno Pedagógico da Rede Municipal de Bibliotecas Escolares (RMBE) de Curitiba, que orientou práticas realizadas na biblioteca durante o ano de 2015 na escola. Esse caderno, lançado em 2014, reúne fundamentação teórica, propostas de ações e práticas pedagógicas direcionadas aos profissionais mediadores de leitura. O objetivo desse material é contribuir para a construção de novos projetos pedagógicos, com foco na leitura, a ser desenvolvidos pelos profissionais que atuam nas bibliotecas escolares e faróis do saber da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba (CURITIBA, 2014).

Outra mudança necessária ao longo das observações foi não centrar minhas expectativas na análise do texto reescrito, uma vez que foram poucas as oportunidades de reescrita. Por outro lado, descobri ser fundamental estudar a importância das mediações de leitura para a formação do leitor e a relevância da cooperação entre alunos para a construção de sentidos, para ampliar possibilidades na produção de um texto. Devido à importância dada à biblioteca por vários alunos durante a entrevista e às iniciativas relatadas pelas professoras responsáveis pela biblioteca, senti necessidade de aprofundar reflexões teóricas sobre a função e a organização da biblioteca escolar.

Além disso, conforme já relatado anteriormente, tomei a decisão de, no início da fase de observação, incluir a turma do 3º ano A, fato que, como será comprovado nos capítulos seguintes, muito contribuiu para minha análise sobre o processo de letramento literário.

Confirma essa posição, o Pensamento Complexo defendido por Edgar Morin, segundo o qual o método é um caminho, não é uma receita de resultados determinados. Mas prevê sujeitos pensantes, capazes de aprender, de inventar, de criar, capazes também de enfrentar o acaso, a incerteza (MORIN; CIURANA, MOTTA, 2003).

Durante toda a pesquisa, questionei-me a respeito do lugar que ocupa o conhecimento. Rockwell (2009) adverte que o conhecimento não existe realmente nos textos e nas bibliotecas, nem se acumula nas mentes individuais, mas a existência do conhecimento se efetiva na relação entre as pessoas e seus entornos sociais e naturais. Produzir conhecimento, portanto, nos compromete a realizar seu valor dentro dos processos sociais e políticos em que participamos.

Como a minha pesquisa envolve o letramento literário, sinto-me à vontade de criar uma metáfora que justifique minha opção pelo enfoque etnográfico. Durante uma das aulas sobre fábulas no 3º ano, a professora comentava sobre a importância dos opostos nesse gênero textual, extrapolando para filmes e para a vida diária. Naquele momento, era possível ouvir um passarinho cantando no jardim da escola e um dos alunos falou: “O passarinho fez o som e a gente fez o silêncio”. Qual é o meu posicionamento diante dessa frase, enquanto pesquisadora? Só depois do afastamento necessário para a compreensão, hoje me coloco como quem silenciou para ouvir o canto dos passarinhos, ou seja, como quem observou uma realidade para poder ressaltá-la e compreendê-la. Nessa colocação do aluno, o verbo fazer, tanto utilizado para indicar o canto quanto para indicar o silêncio denota um papel ativo. Papel ativo da professora e dos alunos, agentes do processo de letramento literário e também papel ativo da pesquisadora, que observa atentamente para entender, contextualizar, valorizar as interações dos participantes.

Portanto, deixar-se guiar pelos pressupostos que regem uma pesquisa de natureza etnográfica implica apostar em observações atentas ao contexto de interações humanas de um determinado grupo, sempre permeadas por uma multiplicidade de significados. Conforme afirma André (1995), cabe ao leitor decidir se as interpretações com base na sustentação teórica são plausíveis e se podem ser generalizadas ou não, pois não se trata aqui de comprovar uma teoria previamente selecionada, mas de possibilitar descobertas sobre uma realidade.

### 3 LEITURA E ESCRITA: DIÁLOGOS COM O PENSAMENTO COMPLEXO

Necessito partir de uma breve contextualização do momento econômico, político, social por que passamos, no qual também se insere a educação. Para isso, cito as questões apontadas, em 2008, por Sá: avanços científicos, tecnologias da informação e da comunicação em tempo real, diferentes comunidades que reclamam por seus direitos, novas formas de organização do trabalho, relações familiares complexas e diversificadas, influência da mídia na disseminação de informações, a globalização econômica.

Esses fatores, hoje, continuam pertinentes e, devido ao dinamismo da contemporaneidade, outros emergiram recentemente: a ameaça de epidemias, a urgência das questões ambientais, o tratamento a refugiados de países em guerra ou em situação de miséria. No Brasil, nos atingem todas essas questões e mais: as manifestações frequentes da população nas ruas, grandes obras públicas inacabadas, investigações sobre desvios de verbas públicas para benefício de empreiteiras e de políticos, crescimento dos índices de desemprego, problemas graves no atendimento à saúde pública, instabilidade na administração federal. E as escolas, em que condições se encontram? Padecem de falta de infraestrutura, os professores precisam continuar reivindicando remuneração condizente, falta muito para as prefeituras conseguirem atender a todas as crianças de até quatro anos de idade. Se, de um lado, a educação no Brasil tem conseguido ampliar o atendimento a um número maior de estudantes e garantir que eles permaneçam mais tempo na escola, ainda é um desafio garantir que esses estudantes tornem-se proficientes nas diversas áreas do conhecimento.

Diante do contexto apresentado, em que a escola reproduz essas relações de superficialidade, fragmentação, desigualdade, que caminhos potencializam essa mesma escola como força de transformação da sociedade? Propostas possíveis não se sustentam na mera aplicação de técnicas novas, mas exigem uma mudança de paradigma. Por este motivo, utilizo os pressupostos da “reforma do pensamento”, prevista pelo Pensamento Complexo, de Edgar Morin, para fundamentar, viabilizar, reforçar a urgência e a importância das questões relativas ao letramento, especificamente ao letramento literário.

Se de um lado o Pensamento Complexo critica a fragmentação dos saberes; de outro, em muitos casos o ensino da literatura ainda está “a serviço” da

competência ortográfica e gramatical ou de exercícios de interpretação textual com fins em si mesmos. Ou seja: reduz-se e simplifica-se o conhecimento, sendo que, na realidade, os problemas a serem tratados estão cada vez mais complexos e pedem tratamentos multidisciplinares. Letramento literário e Pensamento Complexo combinam porque propõem a superação de leituras de texto/leituras de mundo baseadas nos vereditos certo ou errado e defendem a interligação e contextualização de saberes, a construção de sentidos baseada no diálogo, a valorização de diferentes pontos de vista e de diferentes culturas.

Em minha experiência docente, escuto há muito tempo o discurso unânime, por parte de professores, pais e autoridades, em prol do incentivo à literatura. Mas, na escola, de fato a literatura é valorizada enquanto representação estética, plurissignificativa? Os textos escolhidos e a abordagem feita colaboram para uma compreensão da diversidade cultural? Ou as atividades propostas reduzem o texto literário a conteúdos pedagógicos, a respostas únicas e fechadas?

Para tratar essas indagações, no primeiro tópico deste capítulo, relacionei considerações que aproximam o Pensamento Complexo da noção de letramento; no segundo, revisei fundamentos do letramento literário, reforçados pela necessidade de uma “reforma do pensamento”, assim defendida por Morin.

Não pretendi aqui dar conta de um estudo ousado, uma vez que a produção de Morin é muito vasta, assim como são extensos os estudos de outros autores a seu respeito, mas trata-se de viabilizar um diálogo entre o Pensamento Complexo e o ler e o escrever na escola. Com isso busco construir para uma discussão que leve ao repensar o tratamento da literatura em sala de aula. Acredito na importância desse tema porque concordo com Cosson (2006) ao reconhecer o caráter humanizador da literatura, pois ela nos revela a nós mesmos e nos incentiva e nos encoraja a expressar o mundo de acordo com nossas potencialidades e nossa vivência. “E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um reconhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade”. (COSSON, 2006, p. 17).

Ao me propor reconstruir esses apontamentos teóricos neste capítulo, de modo significativo e coerente com a realidade de sala de aula, preciso impregná-los de vida. Por esse motivo, reproduzo aqui a ilustração feita pelo aluno-autor DK do 4º ano:

FIGURA 1 – ILUSTRAÇÃO FEITA POR DK



FONTE: Folha avulsa do aluno (16/03/2015).

Trata-se da capa para o conto *A princesa e a ervilha*, adaptado por Braidó, (2006), em que o aluno colocou em foco a princesa adentrando o castelo do príncipe. O ponto de interrogação colabora para a criação de suspense. O que a princesa encontrará? Que elemento na história ganha importância para aparecer no título? Exemplifico a prática do letramento literário com essa atividade, uma vez que, em sala de aula, ela foi precedida de leituras de várias versões do mesmo conto, discutidos pontos de vistas, contextualizada a importância da atividade: a produção de um livro. Mais do que cumprir uma tarefa escolar, há indícios de que o aluno-autor tivesse como objetivo atrair, provocar o leitor, fazer-lhe um convite para conhecer todo o texto. Ou seja, representa um ensaio, de quem, por meio de várias leituras, procura inscrever-se no mundo como leitor e também como autor.

### 3.1 A PRÁTICA DA LEITURA E DA ESCRITA COMO OPÇÃO À FRAGMENTAÇÃO DO SABER

Apesar de a complexidade ser um pensamento muito estudado e propagado por Edgar Morin, ele mesmo atribui as origens da palavra “complexidade”, conforme Almeida (2006, p. 26), ao filósofo Bachelard, a Shannon e Weaver, nas áreas da teoria da informação e da cibernética. Se a origem do termo “complexidade” não está em Morin, deve-se a ele o “papel de grande artesão do pensamento complexo” (ALMEIDA, 2006, p. 26), pois desde os anos 50, Morin tem se dedicado a formular

as premissas, os argumentos do que ele próprio chama de “reforma do pensamento”.

Para Morin, a complexidade, antes de ser uma teoria, um paradigma para pensar a vida, o homem, a matéria, é um atributo de toda a matéria (ALMEIDA, 2006). Na complexidade, está implícita a ideia de como os seres, os fatos interagem entre si em qualquer sistema, dentro do próprio sistema e entre sistemas diferentes. Cada sistema, ao receber novas informações, promove uma reorganização das ideias, permitindo desvios do modelo esperado, dando oportunidade ao imprevisto. Dessa forma, a dialógica ordem-desordem-reorganização não se reduz a fenômenos antagônicos ou concorrentes. Mas são complementares, permitindo a dualidade. Assim, no Pensamento Complexo, não faz sentido a separação entre certo/errado, nem mesmo a busca por resultados previsíveis. Faz sentido a consideração de um ser, de um fato, de um sistema em sua unicidade e em sua multiplicidade.

Porém, de uma forma geral, na realidade acontece o oposto. Grandes sociedades (por representarem grande número de membros e por serem notícias na mídia) brigam entre si por defenderem interesses e valores aparentemente opostos, enquanto o mesmo acontece com pequenos grupos que no cotidiano se excluem, agem com violência física ou moral porque defendem ideias supostamente contraditórias. A lógica da nossa cultura ocidental e capitalista nos faz fechados em grupos, como se fossem clãs de sobrevivência. Quem se veste, se comporta, fala, pensa um pouco diferente do que esse clã é acusado de erro, podendo até mesmo ser vítima de exclusão, discriminação e preconceito.

Esse pensamento “reduzidor”, que de acordo com Morin (2011), leva a restringir o complexo ao simples, a excluir tudo o que não seja quantificável, a eliminar o elemento humano do humano, também se encontra no ambiente escolar nas informações fragmentadas, na omissão de temas polêmicos, na necessidade de controlar a aprendizagem se sobrepondo ao próprio ato de ensinar/aprender, na descontextualização presente em diferentes disciplinas, na urgência imperando sobre a importância.

Por outro lado, o conhecimento torna-se pertinente se estiver ligado a um contexto global, porque o conhecimento isolado, mesmo que sofisticado, nos conduz ao erro e à ilusão, como afirma Morin (2006). O Pensamento Complexo sugere a compreensão e o diálogo entre as pessoas, entre os sistemas para que haja um crescimento e aperfeiçoamento da pessoa em sua condição humana, em sua



condição terrena. Quando se deseja um mundo melhor, ou mudança de pensamentos e parâmetros, é fundamental considerar as palavras de Morin (2011, p. 91):

O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro.

O Pensamento Complexo é sustentado pela racionalidade, que dialoga com o real, opera com a possibilidade do erro, considera a afetividade e o arrependimento e é fruto do debate argumentado das ideias (MORIN, 2011). O pensamento racional reconhece que a realidade comporta uma parcela de mistério. Carrega a necessidade da crítica e da autocrítica.

Assumindo uma perspectiva oposta, a racionalização, segundo Morin (2011) é fechada, busca por um modelo determinista, mecanicista, em que os resultados sejam previsíveis e medidos pelos preceitos do certo/errado, não considera o impoderável e a subjetividade. Devido à racionalização, os grandes problemas humanos desaparecem, para que sejam priorizadas as questões técnicas e particulares. “A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional”. (MORIN, 2011, p. 40).

Seguindo a linha da racionalização, na escola, o saber está fragmentado em várias disciplinas que muitas vezes não conversam entre si. O aluno, que carrega toda dimensão individual, social, imbuído de várias intenções, de curiosidade, de uma grande diversidade de informações fica limitado a uma área do conhecimento por vez. É da natureza da ciência moderna parcelar o conhecimento para que ele possa ser estudado, mas, como todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, é preciso que a escola se dedique ao que Morin (2011) chama de “religação dos saberes”.

Durante as observações feitas para esta pesquisa, presenciei como os próprios alunos do 3º ano juntamente com a professora chegaram a essa mesma conclusão, a de que os conhecimentos das diversas áreas se interligam na construção de um texto. Foi a partir do seguinte haikai escrito pela aluna JE (11/09/2015): “Passarinho brincando/Roda pião/Pássaro acrobata”.

De forma espontânea, após a aluna ler para a turma seu haikai, foram surgindo indícios a respeito do acervo que permitiu a composição do haikai: na aula de outra professora, haviam trabalhado o tema “brinquedos antigos”; em outra aula, pesquisaram sobre o circo de Soleil e, finalmente, com a professora regente, haviam lido vários poemas sobre pássaros. Ao contrário do que ainda acontece muito nas escolas, esse haikai não foi produto de uma avaliação mensurável por uma única pessoa – o professor, mas estava totalmente inserido no contexto de uma comunidade de leitores e de escritores.

Numa situação oposta, quando se tenta exercer um controle exagerado sobre a aprendizagem da leitura, conforme adverte Lerner (2002) ao aluno são oferecidas apenas situações que tornam possível ao professor avaliar o desempenho do estudante. Se as atividades de leitura e de escrita são organizadas de modo a privilegiar uma sequência crescente de dificuldades, por exemplo, da sílaba para a palavra, da palavra para a frase ou evitando certas dificuldades ortográficas, o ensino torna-se redutor, fragmentado, pois não apresenta de fato situações próximas ao contexto social. Reduzem-se a exercícios de fluência verbal (leitura em voz alta), a questões que admitem apenas uma única resposta, e à ortografia oficial. É importante refletir sobre o real propósito da escola: se o objetivo único ou principal for aprender a ler e a escrever simplesmente, os alunos não aprenderão a ler e a escrever para cumprir outras finalidades (LERNER, 2002).

Em contrapartida, segundo Kleiman (2007), os estudos do letramento por valorizarem a dimensão social da escrita, consideram a leitura e a escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e indissociáveis dos contextos em que se desenvolvem. Então, a questão estruturadora do planejamento das aulas, sob a ótica do letramento, deve ser a procura por textos significativos para o aluno e para sua comunidade. Nessa perspectiva, Lerner (2002) sugere um esforço de conciliar as necessidades inerentes à instituição escolar com o propósito de formar leitores e escritores, lançando mão de condições didáticas que permitam uma versão escolar da leitura e da escrita mais próxima da versão social. Evidentemente, as questões são muito mais políticas do que técnicas ao se discutir a opção pelo letramento, pois essa perspectiva implica valorizar o singular, aprender e ensinar a conviver com a heterogeneidade (KLEIMAN, 2007).

A questão do letramento combina com os princípios do Pensamento Complexo para uma educação transformadora. Segundo Morin (2011), são

necessárias novas práticas pedagógicas fundamentadas na compreensão, sensibilidade e cooperação, que apostem na interação entre as pessoas, na curiosidade, na interligação dos saberes; que valorizem a diversidade cultural, que colaborem para a construção de um conhecimento transdisciplinar; que considerem o acaso e as incertezas.

Optar pela perspectiva do letramento transcende à simples oferta de variedade de gêneros textuais e à identificação de elementos que enquadrem determinado texto como pertencente a esse ou àquele gênero. É imprescindível propor atividades que estejam ligadas ao contexto em que vivem os alunos e, por isso, ligadas às necessidades deles, que promovam a cooperação entre os pares como caminho de ampliação do conhecimento, que busquem uma crescente complexidade de argumentação na defesa de opiniões e na construção de sentidos dos textos lidos.

Buscando sentido para a leitura e a escrita no cotidiano escolar, autoras como Lerner (2002), Colomer (2007), Jolibert (1994, 2009) propõem o trabalho com projetos, que pressupõe mudanças de paradigmas em relação à pedagogia tradicional e refletirão em mudanças de atitudes no cotidiano, tanto do professor, quanto dos alunos. Nessa proposta, todos podem orientar suas ações para uma finalidade compartilhada, que não se limita apenas ao cumprimento de uma tarefa escolar, à preocupação de manter a criança ocupada manualmente.

As tarefas que envolvem a escrita e a leitura, dessa forma, ficam distanciadas de uma situação artificial, pois ocorrem no processo de elaboração do evento proposto pelo projeto (exposição de trabalhos, sessão de autógrafos concedidos pelos alunos, acolhida de um escritor na escola, etc.) ou do produto final (livro escrito pelos alunos, biografia de determinado escritor, cartazes com poemas selecionados, etc.). A participação ativa dos alunos e a produção de uma obra como finalização do trabalho são fundamentais na realização de um projeto, conforme aponta Jolibert (1994).

A organização didática por projetos possibilita uma nova relação entre o tempo e o saber, porque oportuniza aos alunos tempo suficiente para resolver problemas desafiantes, para ler livros mais interessantes, para trabalhar com diferentes tipos de texto, para discutir diversas interpretações, para empreender uma produção de texto mais elaborada, para cometer erros e refletir sobre eles (LERNER, 2002).

É preciso, conforme aponta Jolibert (2009), apostar na capacidade das crianças em propor, gerir, escolher suas atividades escolares; compreender que o próprio aprendiz constrói sua aprendizagem, apoiado na interação com seus pares e na mediação do professor; instaurar na turma um ambiente de vida cooperativa.

Avalio que a realização de projetos não pode ser feita sem que a escola passe por um processo longo que demanda preparo dos professores, aceitação por parte deles e envolvimento dos alunos. O que presenciei durante meu período de observação não foi a realização de projetos, mas das seguintes sequências didáticas voltadas ao letramento literário e que se encontram relatadas no capítulo 5: *A princesa e a ervilha*, no 4º ano A; haicais e fábulas, no 3º ano A. Diferem dos projetos pedagógicos por não partirem de uma necessidade discutida e selecionada diretamente pelos alunos. Apesar de o aluno ter também uma participação efetiva, ao professor, na realização de sequências didáticas, cabe a proposição de atividades e o gerenciamento delas.

Uma sequência didática ao buscar atingir um determinado objetivo didático, é organizada em torno de um gênero textual ou de diferentes obras de um mesmo autor ou de diferentes textos sobre um mesmo tema (LERNER, 2002). Assim como no caso de projetos, as sequências didáticas partem da valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, de um ensino centrado na problematização e na interação, por meio de atividades diversificadas e desafiadoras. O tempo necessário é limitado a algumas semanas de aula, permitindo a realização de várias sequências no ano letivo, a depender do que os alunos precisam aprender, da mediação do professor e dos resultados obtidos. No curso de cada sequência didática estão incluídas atividades individuais e em grupo, propiciando tanto a leitura individual e a interação livre com o texto, quanto a colaboração entre os leitores com o objetivo de confrontar diferentes interpretações.

Apesar de a realização de projetos exigir muito mais a autonomia do aluno, a proposta de uma sequência didática também prevê a interligação de saberes e a aproximação com o contexto social do aluno. E pode ser uma boa alternativa para a crescente autonomia do aluno, para produções mais significativas, para redimensionar o tempo e para valorizar a atuação do professor como produtor das propostas pedagógicas.

### 3.2 LITERATURA E PENSAMENTO COMPLEXO

Apresentei até aqui considerações que tratam a leitura e a escrita como “instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento”. (LERNER, 2002, p. 18). Nesse sentido, os textos literários não podem ser trabalhados na escola como um acréscimo à lista de gêneros textuais estudados. Fajardo (2014) afirma que a aprendizagem da leitura literária condiciona a aprendizagem de outras leituras, pois a literatura oferece uma experiência de relacionar outras obras já lidas, de construir imagens simbólicas, de perceber vários significados numa palavra, de preencher lacunas, de lançar hipóteses. A intencionalidade do texto literário encontra-se na interação entre as próprias escolhas linguísticas desse texto e seus efeitos no leitor.

De acordo com Cosson (2006), a literatura não tem paralelo com outra atividade humana porque consiste em explorar as potencialidades da linguagem desvelando a arbitrariedade das regras impostas, a padronização dos discursos, valorizando o fator surpresa, o espaço aberto a múltiplas interpretações. O compartilhamento de hipóteses, que podem ser refutadas ou confirmadas pelo grupo de alunos, normalmente ocasiona mais leituras, além do sentido de pertencimento a uma comunidade de leitores.

Por essa especificidade impregnada no texto literário, explica-se a pertinência da noção de letramento literário, que é um dos desdobramentos do sentido amplo da palavra letramento. Como explica Cosson (2006), o letramento literário não se limita a um saber sobre literatura ou sobre obras literárias, mas é uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço.

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um reconhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade (COSSON, 2006, p. 17).

Ao interrogar a professora CM, regente do 3º ano sobre o papel da literatura, ela não se limitou a questões de formação do leitor, considerou o ser humano em sua essência:

Literatura, ah, literatura é você sempre fazer a criança sonhar, é imprescindível sonhar, eu acho que uma pessoa só estabelece estratégia para vencer as dificuldades que surgem na vida dela se ela sonha. Você não quer ser um robô, você quer ser sua natureza, sua essência, e na literatura você se liberta. Você fica mais corajoso, você muda, acho o sonho essencial.

É assim que literatura e Pensamento Complexo se tocam, se complementam, dialogam ao compreenderem a vida com suas inúmeras possibilidades, suas ambiguidades e seus paradoxos. Enquanto o Pensamento Complexo defende o reconhecimento da diversidade cultural para a compreensão entre as pessoas, entre os povos, a literatura torna possível vivenciar outra cultura, outros costumes num drama psicológico e existencial muitas vezes familiar ao leitor. Por meio das obras literárias, de acordo com Colomer (2007), é possível um mergulho nas tradições culturais, onde se encontra um conjunto de vozes, um patrimônio que se acumulou ao longo dos séculos e que reúne as diversas perspectivas de pensamento humano.

A literatura, segundo o Pensamento Complexo (MORIN, 2005), amplia a noção de homem, pois o considera na esfera individual e na esfera social. Morin (2011) explicita essas diferentes facetas do homem: o homem *sapiens* e *demens* (sábio e louco), *faber* e *ludens* (trabalhador e lúdico), *empiricus* e *imaginarius* (empírico e imaginário), *economicus* e *consumans* (econômico e consumista) e *prosaicus* e *poeticus* (prosaico e poético). O texto literário também revela o ser humano em seus caracteres antagônicos e complementares, ao expor diferentes pontos de vista, diferentes facetas de um mesmo personagem. Dessa forma, o homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio. O humano é um ser, a um só tempo, plenamente biológico e plenamente cultural, exprime qualidades egocêntricas e altruístas (MORIN, 2005).

Fica muito perceptível, no texto literário, como o homem *sapiens* e o homem *demens* se contrapõem e se completam para a construção do sentido do texto ou para a construção do próprio texto. Para comprovar essa afirmação, cito o depoimento da professora CM ao relatar sua decisão de trabalhar com haicais: “[...] eu acho que é bem isso o charme do haikai, ele tem uma lógica, mas ao mesmo tempo ele tem uma sensibilidade literária, quer dizer ele tem as duas coisas pelas quais sou apaixonada: o raciocínio lógico e a sensibilidade”.

Essa dualidade entre razão e sensibilidade também pode ser notada no depoimento dos alunos a respeito do processo de produção de um haikai:

NM - [...] também tem que ficar pensando, pensando, pensando muito. Se você gostou, daí escreve no caderno o haicai. (18/11/2015).

YU - É só olhar para a paisagem e você inventa alguma coisa. Igual apareceram dois tucanos lá em casa e inventei um haicai: “Tucano tucano/Bico amarelo/Cantando e namorando”. Você olha para a paisagem e já inventa um haicai. (30/11/2015).

Nesses dois depoimentos ficou identificada a importância da razão (“pensar, pensar, pensar muito”) e da sensibilidade (“é só olhar para a paisagem”) para a construção do texto literário. Também a partir desses testemunhos, percebemos que a literatura, conforme afirmam Corsino e Pimentel (2014), vem a ser um elemento valioso no desenvolvimento humano, não apenas na sua dimensão cognitiva, mas também na sua constituição social, afetiva e linguística. O Pensamento Complexo entende que o desenvolvimento da inteligência é inseparável do desenvolvimento da afetividade. Para promover a religação dos saberes, o Pensamento Complexo busca “[...] integrar a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes”. (MORIN, 2011, p. 44).

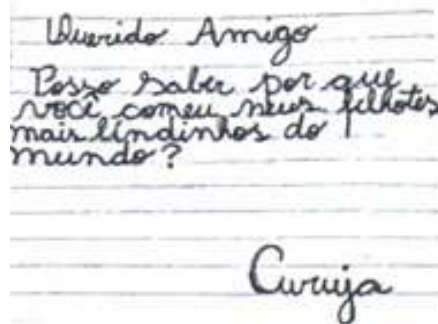
A literatura nos auxilia a compreender os dramas, as atitudes humanas porque apresenta o contexto em que vivem as personagens e, sobretudo, apresenta seu ponto de vista. Não só na literatura, também no cinema e no teatro há tempo de interagir com o ser humano representado ficcionalmente, pois são apresentados o ambiente, os sentimentos, as reações e a história dos personagens para que o público se coloque no lugar deles.

Então a literatura está muito distante de ser uma estratégia de distrair as crianças do mundo real por meio da fantasia. Ler ou ouvir um texto literário, um conto de fadas, por exemplo, pode levar o leitor a elaborar questões internas muito densas: dor, abandono, solidão, perda. Sentir, por meio do personagem, medo, inveja, discriminação, entusiasmo, tristeza e alegria pode contribuir para a constituição de um sujeito mais hábil, mais sensível e com capacidade de dar um novo significado a sua vida.

Se eu havia vivenciado isso como leitora, também vivenciei, e de forma muito significativa, como observadora e como pesquisadora. Aconteceu durante a sequência didática sobre fábulas no 3º ano. A professora havia lido várias fábulas e discutido com os alunos. A proposta era de que cada aluno escolhesse uma das fábulas e escrevesse um bilhete de um personagem a outro. A professora esclareceu que não se tratava de escrever trivialidades, mas de deixar fluir o

sentimento que deveria ter se apossado do personagem ao vivenciar aquele determinado conflito. Eis três bilhetes escritos por alunos:

FIGURA 2 – BILHETE DE JE



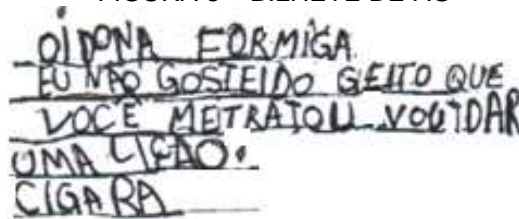
Querido Amigo  
Posso saber por que  
você comeu meus filhotes  
mais lindinhos do  
mundo?  
Coruja

FONTE: Caderno de aluna (25/11/2015).

TRANSCRIÇÃO:

Querido Amigo/Posso saber por que você comeu meus filhotes  
mais lindinhos do mundo?/Coruja

FIGURA 3 – BILHETE DE AG



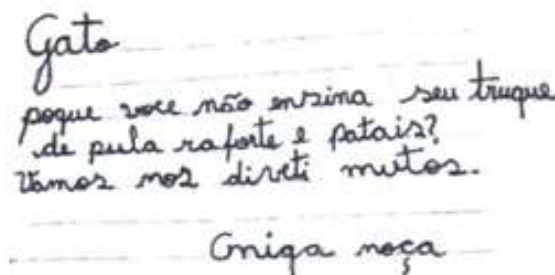
OI DONA FORMIGA  
EU NÃO GOSTEI DO JEITO QUE  
VOCÊ ME TRATOU. VOU DAR  
UMA LIÇÃO.  
CIGARRA

FONTE: Caderno de aluna (25/11/2015).

TRANSCRIÇÃO:

Oi dona Formiga/Eu não gostei do jeito que você me tratou.  
Vou dar uma lição./Cigarra

FIGURA 4 – BILHETE DE JB



Gato  
porque você não ensina seu truque  
de pular forte e patais?  
Vamos nos divertir muito.  
Onça noça

FONTE: Caderno de aluno (25/11/2015).

TRANSCRIÇÃO:

Gato/Por que você não me ensina esse truque de pular forte e  
para trás?/Vamos nos divertir muito./Amiga Onça (25/11/2015).

Os bilhetes manifestam atitudes de indignação, protesto e dissimulação, respectivamente. O primeiro bilhete faz uma referência à fábula *A coruja e a águia* (LOBATO, 1994) em que o aluno precisou se sensibilizar com a dor da coruja pela morte dos filhotes. O segundo bilhete, a respeito da fábula *A cigarra e as formigas*



(LOBATO, 1994) retrata o sofrimento causado pela exclusão, somado à intenção de vingança. Na fábula *O pulo do gato* (LOBATO, 2011), o gato ensina suas modalidades de pulo à onça, a pedido dela. Após aprender, a onça investe contra o gato, que escapa pulando para trás. Esse pulo, a onça não conhecia. O terceiro bilhete, inspirado na questão entre o gato e a onça, julgo ser de uma sutileza grande, pois durante a leitura da fábula, a intenção da onça foi discutida entre os alunos. No bilhete, provavelmente, a onça simula um convite à diversão para obter vantagens do gato ou mesmo para tirar-lhe a vida.

Há duas compreensões, de acordo com Morin (2015): a intelectual, que permite a apreensão do texto e de seu contexto e a humana, que implica entender o que o outro vive. Essas duas modalidades de compreensão foram envolvidas na produção dos bilhetes, pois foi preciso apreender o sentido da fábula e do ponto de vista dos dois personagens e, mais, vivenciar o sentimento de um deles para criar uma reação.

Se a compreensão do outro requer a consciência da complexidade humana, com seus paradoxos, sua multiplicidade (Morin, 2011), a literatura oferece um exercício à compreensão do outro ao não adotar personagens idealizadas, previsíveis e politicamente corretas, típicas dos livros pedagógicos, porque “apresenta ao leitor seres humanos complexos e paradoxais, mergulhados num constante processo de modificação e empenhados na construção de um significado para suas vidas”. (AZEVEDO, 2004, p. irreg.). E sem a pretensão de induzir a julgamentos, desculpas ou acusações. Por essa razão, “É na literatura que aprendemos a nos conhecer, a nos reconhecer, a reconhecer nossas paixões. É no romance que vemos os seres humanos em sua subjetividade e complexidade”. (MORIN, 2015, p. 124).

A compreensão humana, como afirma Morin (2015) é a um só tempo, meio e fim da comunicação humana. A sociedade precisa de compreensão mútua em todos os sentidos para sair de situações de racismo, desprezo, ódio, discriminação. Porém, a comunicação, por si, não garante a compreensão.

A compreensão comporta um conhecimento de sujeito a sujeito. Por conseguinte, se vejo uma criança chorando, vou compreendê-la, não por medir o grau de salinidade de suas lágrimas, mas por buscar em mim minhas aflições infantis, identificando-a comigo e identificando-me com ela [...]. Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade. (MORIN, 2011, p. 82).

Na busca pelos sentidos do texto, é necessário o leitor se refugiar em suas experiências anteriores num encontro íntimo com suas vivências e memórias. Mas o texto também evoca uma intensa relação entre o autor e o leitor ou entre personagens e o leitor ou entre o texto propriamente dito e o leitor. Por isso, estão contempladas na literatura a dimensão solitária e a dimensão solidária do ser humano, conforme comenta Cosson (2006).

O caráter socializador da literatura também está no fato de que, como lembra Aguiar (2011), ela só faz sentido no diálogo com o interlocutor, por isso possibilita atenuar o egocentrismo, dando margem a novas formas de interação com o mundo. “Por essas vias, descobrindo o outro, o sujeito se encontra enquanto ser humano; a consciência do outro leva-o à de si mesmo e das possibilidades de comunicação com seus pares”. (AGUIAR, 2011, p. 245). Também não se pode deixar de considerar a dimensão comunitária que a obra literária provoca. O leitor pode reconstruir os sentidos do texto a partir de uma discussão com outros leitores e, assim ampliar sua capacidade crítica de interpretação e de argumentação.

Se há livros que procuram determinar a sina do sujeito (autoajuda), outros que objetivam uma convergência de entendimento e de respostas (didáticos), a obra literária “propicia o ‘desalojar’ do leitor de seu ‘assentamento’ confortável”. (MICHELLI, 2012, p. 51). A autora afirma que, pela plurissignificação e pelo uso da criatividade, o texto literário não permanece na obviedade, mas instiga descobertas, proporciona deleite ou estranhamento, sem permitir que o leitor permaneça indiferente. Por esse motivo, a literatura pode oferecer uma experimentação da liberdade de argumentar, de relacionar o lido com o cotidiano, de imaginar, de continuar ou reinventar a narrativa. O leitor desloca-se do papel de mero espectador para assumir um papel ativo de levantar hipóteses, dar respostas, ações importantes na formação do sujeito autônomo (CORSINO; PIMENTEL, 2014).

Considerando como uma das maiores finalidades da escola o de incentivar o pensamento a trabalhar fora do automatismo, o texto literário pode contribuir muito, uma vez que representa, além de estímulos à imaginação e à expressividade, um desafio de construção de sentidos possíveis, muitas vezes indicados sutilmente.

Levando em conta todas as considerações feitas até aqui, não se trata de discutir se cabe à escola ou não trabalhar com o ensino da literatura. Mas cabe uma reflexão sobre a adequação desse ensino. Sendo a literatura uma expressão

linguística única, estaria a escola oportunizando um tratamento específico ao trabalho com os textos literários? Soares (2011) explica que não há como evitar o processo de escolarização da literatura, uma vez que é própria da natureza escolar uma organização formalizada por meio de seleção de conteúdos, escolha de metodologias, ordenação por categorias de alunos, determinação de horários e lugares. Mas, segundo a autora, o que se pode criticar é a inadequada escolarização da literatura, que se traduz em falsificação, em “pedagogização”, que ocorre quando os textos literários estão a serviço de um conteúdo didático, quando se reduzem a instrumento de alfabetização, de fixação da ortografia padrão, etc.

Ao substituir a riqueza de interpretações e de relações com outros textos, as sutilezas da linguagem literária por treinamentos da escrita, a escola subtrai do estudante a possibilidade de trabalhar com situações vivas e complexas do uso da linguagem. De acordo com Pimentel e Corsino (2014), as formas de abordagem do texto literário inscrevem novas formas de exclusão social à medida que o trabalho com a literatura é limitado à busca pela informação, não oferecendo à criança a oportunidade de criação a partir do imaginário.

Por que acontece a opção por essa abordagem pedagógica simplificadora e equivocada? Uma resposta plausível está na afirmação de Morin (2006), segundo a qual a educação nos ensinou a separar e isolar os objetos de seus contextos, a realidade em disciplinas compartimentadas umas das outras. Aprendemos na escola as lições deterministas, que obedecem a uma lógica mecânica e previsível.

Finalizo este capítulo com um questionamento sugerido por Pimentel e Corsino (2014, p. 119), necessário ao planejamento do trabalho com a literatura e ao desenvolvimento das leituras literárias em sala de aula: “Há espaço para se criar a partir da leitura, ou ela torna-se pretexto para a introdução de informações, compondo o currículo escolar?”. Essa questão está presente também nas discussões que envolvem os próximos temas a serem apresentados: a mediação de leitura e a escrita de textos com intenção literária.

#### **4 MEDIAÇÕES DE LEITURA: OFERECER TESOUROS, AJUDAR NO ESFORÇO DE LER**

A necessidade de abordar esta questão de forma específica emergiu da pesquisa de campo, no momento em que eu comecei a relacionar as informações obtidas nas entrevistas com as reflexões sobre as aulas observadas. Tive a oportunidade de vivenciar vários momentos de cooperação, de incentivo, de leituras coletivas, de lançamento de desafios, de entusiasmo pelo texto, cujos efeitos, de alguma forma, foram confirmados nas entrevistas concedidas pelos alunos e pelas professoras. Refiro-me a experiências de ressignificação do texto lido/ouvido, provocadas intencionalmente pela professora ou por um aluno mais experiente na leitura de textos literários e, também à criação de uma comunidade de leitores.

Fundamento este capítulo partindo da afirmação de Rouxel (2013) de que é necessária a sinergia de três fatores para a formação de leitores sensíveis, abertos aos outros, capazes de escolhas livres, de construir sentido e de argumentar suas posições: a atividade do sujeito leitor em relação à comunidade interpretativa; os textos literários e a ação do professor. Por mediação de leitura, adoto o conceito de Colomer (2007): intervenção, estímulo, familiarização ou animação que acontece no âmbito escolar e que provoca o encontro entre leitores e livros.

No primeiro tópico deste capítulo “O mediador de leitura é antes de tudo um leitor!?”, relaciono pontos de vista e abordagens específicas quanto à literatura de quatro professoras e seu efeito na formação dos alunos como leitores. Também evidencio a importância de outras pessoas na tarefa de incentivar a ler, de acompanhar e compartilhar leituras entre os participantes desta pesquisa. Entendo que o compartilhamento de leitura, assim como esclarece Colomer (2007), envolve: comunicar o entusiasmo pelo texto, construir coletivamente o significado e socializar possíveis conexões entre livros. Não é fácil definir as atribuições de um mediador de leitura. De forma geral, é aquela pessoa que constrói pontes entre leitor e livros, promovendo formas diferentes de leitura – em voz alta, hora do conto, leitura silenciosa – cria uma atmosfera propícia e procura conhecer os leitores (REYES, 2016).

No segundo tópico, “Leitura e contação de história: de leitor para leitores”, exponho depoimentos de alunos e professoras sobre o momento da leitura coletiva, da contação de história, sempre enriquecido por afetos e por possibilidades de

conexões as mais diversas. Em “A biblioteca da escola e a reinvenção das práticas reais de leitura”, contextualizo situações observadas em que a prioridade de ler e escrever foi vencida por questões quantificáveis, casos emergenciais e burocráticos. Também cito exemplos de iniciativas de professoras, numa atitude de resistência, que mostram pequenas opções feitas no cotidiano que possibilitam enriquecimento ao aluno em sua formação leitora e, também em sua formação como pessoa.

Evidencio a importância de uma constante autocrítica a ser exercida pelo professor para que, ao invés de um estudo voltado a resultados quantificáveis e compartimentalizados, seja valorizado um conhecimento significativo, contextualizado, como proposto pelo Pensamento Complexo (MORIN, 2015). Se é praticamente unanimidade entre os professores defender o incentivo à leitura literária na escola, como essa posição se transforma em atitudes no cotidiano? Não seria também uma posição fragmentada? O professor que pretende incentivar a leitura é, antes de tudo, um leitor? As indagações e os comentários feitos após a leitura de um texto literário instigam a curiosidade, a argumentação e a necessidade de nova leitura ou apenas cumprem uma tarefa escolar?

Diante desses questionamentos, valorizo ações das professoras no sentido de instigar leituras das entrelinhas, leituras intertextuais, atitudes de resistência que favoreçam práticas de leitura e de escrita quando o sistema escolar exige atividades fragmentadas em nome da urgência do tempo. Outras vezes, sugiro abordagens complementares ou diferentes para que a leitura e a escrita em sala de aula combinem com as propostas do letramento literário. Todas essas questões perpassam pelo conceito de comunidade de leitores, que pode ser deduzido de vários estudos sobre literatura. Contextualizo esse termo a partir de Fish (1995, apud Cosson, 2014), que responsabiliza a comunidade de leitores pela determinação do que é o texto e de como deve ser lido; de considerações de Cosson (2006) a respeito do ato solidário de construção de sentidos e de outros autores.

#### 4.1 O MEDIADOR DE LEITURA É ANTES DE TUDO UM LEITOR!?

Todas as experiências que vivencio me constituem como pessoa e como profissional. Assim também um professor carrega para a sala de aula suas leituras anteriores, seu convívio com personagens, o sabor sentido na leitura de uma trama

bem feita, a curiosidade despertada por linhas construídas de suspense, o encontro da emoção e da razão num texto poético. Como forma de relacionar o percurso de leitura de um professor e sua atuação como mediador do texto literário, relato brevemente quatro histórias de professoras participantes desta pesquisa, o convívio delas com a literatura e os reflexos na formação de seus alunos como leitores.

A professora CM, regente do 3º ano, durante as aulas, ao conversar com os alunos sobre sua experiência com a literatura e durante seu depoimento para esta pesquisa, deixou claro seu envolvimento pessoal com os textos literários. É possível observar essa situação no depoimento dela a respeito da disciplina optativa de literatura infantil que cursou na graduação em Pedagogia.

Ele [professor] mostrou de tudo, desde o gênero teatro. Quando a gente viu *Pluft, o fantasminha* [de Maria Clara Machado], eu fiquei absurdamente apaixonada pelo texto, eu achei o texto um sonho. O fantasminha não tem contato com as pessoas, então ele vê uma menina chorando. Essa parte me deixou fascinada. Imaginei se eu fosse uma criança o que eu ia sentir na hora, que ele fala assim: “Mãe, ela tá pondo marca nos olhos”. Ela fala: “Não, meu filho, ela tá chorando”. “Ai que bonito chorar, mãe, também quero”. Então eu achei divino. Meu professor foi mostrando como se fosse um universo que eu não conhecia. Ele entrou com o *Feliz aniversário, lua*, do Frank Asch. O ursinho dialoga com a lua em forma de eco, ele vai pra uma montanha, então ele está dialogando consigo mesmo.

A professora CM ainda revelou que fez cursos de contação de histórias que contribuíram para sua atuação docente e também para formação pessoal. Mas essa sua experiência com a literatura nasceu muito antes do início de sua carreira profissional:

Eu era alimentada quando criança com coleção, ela [tia] me dava coleção de livro [...]. Então como eu só tinha minhas duas coleções eu lia, relia, lia, relia, lia, relia. Eu tinha uma delas que eram contos clássicos e atrás tinha vários fininhos, uma página por história, então vinha uma história bonita toda colorida e atrás só as histórias com uma ilustração básica. Eu lia e relia muitas vezes aquilo. Acho que isso me chamou atenção e fez me apaixonar por literatura.

Ao entrevistar os alunos do 4º ano, perguntei sobre livros que gostaram muito de ler. Um grupo de quatro alunas, no dia 25/11/2015, relatou a experiência com o livro *Feliz aniversário, Lua* (ASCH, 2005), lido pela professora CM há dois anos. Trata-se do mesmo livro referido pela professora CM em sua entrevista. As alunas ainda explicaram a forma como a professora havia conduzido a leitura e a atividade feita posteriormente:

CH – A professora levou a gente pra biblioteca e ela foi inventando uma das páginas. Ela ficava contando pra gente poder continuar a história.

ES - Nessa história, a professora CM queria fazer um teatro de fantoches com as histórias, a gente fez os personagens e a professora CM trouxe um cenário pra gente fazer nosso teatro.

HV - A gente fez teatro de sombra.

DD– Eu não fiz porque a RN, que saiu da escola, ficou conversando comigo e não parava de falar no meu ouvido e eu prestando atenção. A professora falou assim: ‘Vocês duas vão lá pra fora’.

Se, transcorridos dois anos, as alunas se lembram da história e de detalhes da atividade, evidentemente foi uma experiência marcante para elas. Não por coincidência, esse mesmo livro foi citado pela professora como um exemplo que ainda desperta emoções e que lhe foi apresentado também por um professor. Parece-me bastante propícia a esse caso a metáfora do “contágio”, criada por Colomer (2007) para se referir à importância da presença do professor ou de outro adulto no apegos dos alunos às obras literárias.

Durante as aulas da professora CM, por mim observadas, pude perceber que esse “contágio” se dava a cada dia devido à naturalidade com que ela falava de nomes de escritores, ao entusiasmo em comentar suas leituras preferidas, à emoção e ao estranhamento diante de um poema. Mesmo conservando sua função de professora, nesses momentos se constituía “uma relação de leitor para leitor”, assim sugerida por Lerner (2002, p. 95). Esses momentos em que o professor encarna comportamentos de leitor são decisivos para estimular seus alunos a participar de atos de leitura (LERNER, 2002).

Essa relação entre leitores instituída no ambiente de sala de aula explicava a necessidade da professora em partilhar com os alunos as suas descobertas. Dessa forma, seus alunos também se viam motivados a procurar novas leituras, que seriam partilhadas com ela e com a turma, fazendo com que todos se tornassem cúmplices a partir de textos literários.

Para exemplificar, menciono a sequência didática sobre haicais, a qual será convenientemente abordada no capítulo 5. Foram vários cartazes contendo haicais, pendurados nas paredes, alguns livros de haicais lidos em sala pela professora, de forma que os alunos já estavam familiarizados com o nome de alguns autores, como: Paulo Leminski, Helena Kolody, Alice Ruiz, Álvaro Posselt e Angela Leite de Souza. A professora CM também relatou aos alunos e, depois em entrevista a mim, que gostou muito quando leu o haikai de Helena Kolody, escrito em um painel no parque São Lourenço, em Curitiba: “O haikai foi paixão à primeira vista. Quando eu

cheguei em Curitiba fui ao [parque] São Lourenço e vi escrito no muro, meu Deus, na hora me identifiquei com o estilo, me identifiquei com a autora”.

Outros casos que evidenciam essa cumplicidade de leitura entre professora e alunos é o fato de ela ter lido, em voz alta, as produções dos alunos, principalmente os haicais. Isso fazia com que vários se sentissem motivados a escrever mais do que havia sido solicitado, conforme comprovam os depoimentos ocorridos em 18/11/2015:

Pesquisadora – Quando você terminou de escrever o haicai, mostrou pra alguém?

YU – Eu mostrei pra professora.

Pesquisadora – Como você se sentiu?

YU – Eu me senti muito feliz. Porque eu fiz mais haicais que todo mundo.

AG – A professora gostou dos haicais que eu fiz, e fiz muitos, muitos legais e ela adorou e eu fiquei muito feliz e fiz muitos haicais.

AL – Eu gostei porque o sentimento é bem legal, é bem importante. Eu estou feliz pelo haicai que eu fiz. Eu mostrei pra professora CM, ela ficou bem feliz.

Na sequência didática sobre fábulas, desenvolvida posteriormente, a professora comentava com os alunos aspectos de sua preferência como leitora. Diante de várias fábulas lidas aos alunos, confessou que a sua predileta era *Os viajantes e o urso* (PINHEIRO, 2012). Uma aluna mostrou a ela um livro antigo de fábulas, pertencente à família. A aluna já havia lido várias em casa e, a pedido da professora, leu uma para a turma. Outra aluna levou o livro *A galinha ruiva* (BELLINGHAUSEN, 2014) e pediu que a professora lesse. A professora, no dia seguinte, leu para os alunos. Disse que gostava muito dessa história, que também era uma fábula. Foi muito significativo o fato de esse livro ter sido lido logo no início da aula, no “horário nobre”, em que, geralmente, os alunos estão mais descansados e atentos. Certamente a memória e a atenção tão exigidas no conto *A galinha ruiva* estabelecem um elo com as narrativas orais e as cantigas, as quais as crianças geralmente são apresentadas desde cedo (AGUIAR, 2011). Provavelmente, por esse motivo, despertam um interesse especial nos leitores iniciantes, como aconteceu com os alunos dessa turma de 3º ano.

Durante entrevista realizada dia 18/11/2015, a aluna TL do 4º ano se referiu à professora CM, que havia sido sua professora no ano anterior: “No terceiro ano, a gente sempre fazia várias histórias pra professora CM, aí ela lia pra todo mundo ver. Ela falou que era sempre muito legal”.



Outro momento revelador de que a professora divide com seus alunos suas expectativas de leitora é quando explicitou à turma sua opção por desenvolver com eles uma sequência didática sobre o gênero fábulas. Na aula do dia 16/11/2015, após os alunos já terem lido e ouvido várias fábulas, ela confessou a eles que antigamente não lia fábulas para seus alunos porque havia aprendido com seu professor, aquele mesmo que apresentara *Pluft, o fantasminha* (MACHADO, 2009) e *Feliz aniversário, Lua* (ASCH, 2005), que um texto literário não foi feito para dar uma moral. Porém, como ela mesma relatou, com o tempo foi percebendo que pode ser muito gostoso ler uma fábula e admitiu que gostava de ouvir as fábulas lidas por sua mãe. Então, concluiu que o mais importante não seria aprender a moral, mas se deliciar com a história construída.

É pertinente a preocupação da professora em não confundir propostas de leituras literárias a propostas de trabalho com textos moralistas. Para evitar isso e também uma situação contrária, a de abdicar de leituras que contenham qualquer traço de moralidade, vale o seguinte esclarecimento: “Se o compromisso da obra não é com o literário ou ele não ocupa o primeiro plano da obra, se a obra não se constitui como objeto estético em primeiro lugar, ela não deve ser considerada como literária”. (COSSON; PAIVA, 2014, p. 493).

Percebi que os frutos desse envolvimento pessoal da professora com as fábulas se revelaram nas produções de fábulas (analisadas no capítulo 5), e também na seguinte conclusão do aluno VG (mencionada também no capítulo 2): “O passarinho fez o som e a gente fez o silêncio”. Essa afirmação, aparentemente tão simples, revela o ambiente de partilha de experiência a partir de um texto literário e a confiança estabelecida entre professora e alunos. Ilustra também a tarefa do professor enunciada por Cosson (2006, p. 29): “[...] criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos”. Certamente o aluno encontrou sentido nas características opostas apresentadas pelos personagens das várias fábulas lidas em sala: a pressa e a lentidão, a esperteza e a ingenuidade, a bravura e a fragilidade, entre outras. E conseguiu expandir esse sentido para aspectos da vida cotidiana: somente foi possível ouvir o canto do passarinho porque a turma fez silêncio.

Esse exemplo revela que a leitura literária significa muito mais do que decodificação, significa um trabalho de pensar, um momento de devaneio em que

surtem associações inesperadas (PETIT, 2010), assim como houve a conexão que permitiu ao aluno referir-se ao que acontecia para além da janela da sala de aula. Então,

Os pequenos leitores de literatura infantil aprendem a ler, não porque pronunciam as palavras, nem porque as veem, mas porque estabelecem ligações entre o conjunto de sentido por elas formado e o conjunto de sentidos que constituem suas experiências. (ARENA, 2010, p. 41).

Essas conexões foram possíveis graças às conversas entre a professora CM e seus alunos, com o objetivo principal de apreciar e discutir o texto literário. Afinal, de acordo com Colomer (2007, p. 139), “a aprendizagem da literatura realiza-se, assim, em meio a um grande desenvolvimento social de construção compartilhada do significado”. No próximo capítulo explico as atividades de leitura e de produção de textos conduzidas pela professora CM. Por enquanto, procurei evidenciar sua história como leitora, sua paixão pela literatura e o relacionamento “de leitor para leitor” com seus alunos.

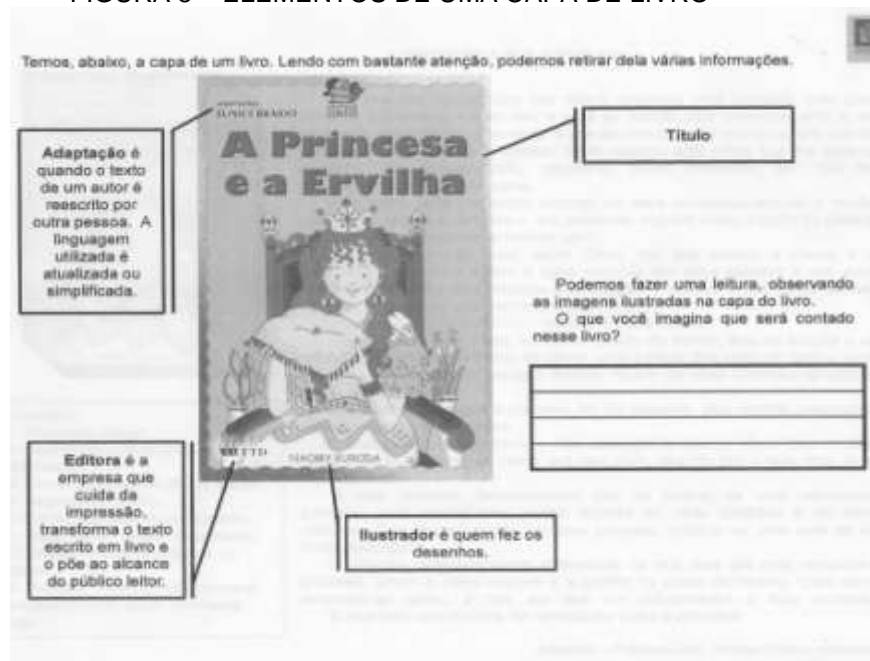
A segunda história à que me referi faz parte da vivência da professora EL, regente do 4º ano. Penso ser importante destacar esse outro tipo de experiência, pois também refletiu na formação de seus alunos como leitores e como autores. Antes de exercer a docência, ela trabalhou em uma editora.

Dessa sua experiência, levou para seus alunos questões técnicas de apresentação do livro: os elementos constituintes da capa, a qualidade gráfica, a importância da sinopse. Esses componentes podem ser chamados de paratextos, que constituem, segundo Genette (1987, apud REUTER, 2014), os escritos que compõem o livro como objeto (capa, formato, lombada, título, epígrafe, prefácio, etc.), os escritos que precedem e acompanham a composição do livro (notas, manuscritos, etc.) e comentários que cercam o livro. Reuter (2014) explica que os comentários com fins publicitários, geralmente impressos na quarta capa, formam uma metatextualidade que tende a confundir-se com a paratextualidade, demonstrando que as relações transtextuais se articulam umas com as outras.

A professora EL também enfatizou a importância do ilustrador, que compõe a autoria do livro, em parceria com o escritor. Com os alunos, fez a leitura de capas de diferentes traduções do conto *A princesa e a ervilha*. Essas capas estão reproduzidas na figura 37, do capítulo 5, quando relato a sequência didática referente ao conto. As ilustrações foram impressas em colorido a cada aluno.

Esta outra atividade possibilitou uma discussão específica sobre a função de cada elemento constituinte da capa:

FIGURA 5 – ELEMENTOS DE UMA CAPA DE LIVRO



FONTE: Caderno de planejamento da professora EL (06/04/015).

Chamou-me a atenção o momento em que a professora perguntou se os alunos sabiam qual seria o nome da fábrica de livros. O aluno NH respondeu: "Editora. Eu sei porque a professora CM explicou pra gente ano passado, a gente fez um livro". Devo observar que a professora a quem o aluno se referiu é a professora do 3º ano, citada nesse capítulo. Um ano antes desta pesquisa, em 2014, a professora CM ministrava aulas de Literatura para várias turmas dessa escola, dentre as quais o aluno NH se incluía.

A seus alunos do 4º ano, a professora EL contou suas experiências de quando trabalhava em uma editora. Falou que conheceria diversos autores, mas lamentou o fato de não ter conhecido nenhum ilustrador. "O ilustrador é tão importante quanto o autor", afirmou ela. Disse que a ilustração é uma forma de comunicação imagética e o ilustrador é um prestador de serviços, atende a uma encomenda, mas que tem seu estilo e pode opinar. Depois de todo o trabalho desenvolvido sobre a importância da capa de um livro e das ilustrações, os alunos ilustraram a primeira página do conto *A princesa e a ervilha*, adaptado por Braidó (2006). Como um dos exemplos das ilustrações criadas pelos alunos-autores, a figura 6 mostra, em destaque, o príncipe e sua reação de desconsolo ao ter

percorrido o mundo todo e voltado para sua casa sem ter achado uma princesa de verdade. A representação de frustração e de sofrimento do personagem pode provocar a empatia do leitor.

FIGURA 6 – ILUSTRAÇÃO DE NH



FONTE: Folha pertencente ao aluno (23/03/2015).

Na figura 7 também está ressaltada a figura do príncipe, resignado e constrangido, espiando mais uma vez o mundo, talvez ainda na esperança de encontrar uma princesa.

FIGURA 7 – ILUSTRAÇÃO DE GF



FONTE: Folha pertencente à aluna (23/03/2015).

Por fim, na figura 8, há a representação de uma cena em que o príncipe está tentando a aproximação com uma princesa de verdade, ou tentando descobrir se a moça é realmente uma princesa, sugerindo uma ampliação da história original. A configuração de apenas metade do corpo da princesa e a interrogação no balão de pensamento (“O que ele está fazendo?”) podem indicar a intenção do aluno-autor de criar um suspense sobre a verdadeira identidade da princesa. Somente uma princesa de sangue real reconheceria esse gesto.

FIGURA 8 – ILUSTRAÇÃO DE CS



FONTE: Folha pertencente à aluna (23/03/2015).

Nessas ilustrações, é possível descobrir como todo o preparo feito pela professora nas aulas anteriores, principalmente a respeito da importância da ilustração, surtiu efeito. Para essa atividade, em que os alunos precisavam ilustrar cada parte do conto *A princesa e a ervilha*, a professora pedia a representação de detalhes das cenas e da emoção dos personagens. Essa orientação fez com que os conhecimentos já adquiridos anteriormente pelos alunos fossem ativados. A sequência didática sobre o conto *A princesa e a ervilha* será relatada no capítulo 5, quando serão analisados textos dos alunos-autores do 4º ano.

Os cuidados dispensados pela professora EL à identificação dos paratextos refletiram-se em várias atitudes dos alunos. Pude perceber que seus alunos do 4º ano, de maneira geral, ao escolher um livro na biblioteca, procuravam ler a sinopse presente na contracapa, como revelam os depoimentos de 23/11/2015:

Pesquisadora – Como vocês fazem para escolher o livro na biblioteca?

GS – Eu vejo as folhas, depois fico vendo atrás.

Pesquisadora – O que tem atrás?

GS – Eles contam mais ou menos o que tem no livro.

PM – Eu acho que é pela capa, mas muita, muita, muitas poucas vezes eu olho atrás pra ver do que se trata.

ML – Eu vou procurando assim, ou vou pelos que a professora já leu ou o que já conheço daí eu vou revirando o livro, leio atrás.

Pesquisadora – O que tem atrás?

ML – A sinopse.

GF – Eu escolho pelo título. Porque o título fala mais. E quando eu não entendo muito bem o título, eu viro, aqui atrás tem uma explicação melhor.

Pesquisadora – E como você descobriu essa estratégia de ler atrás?

GF – Com a professora. A professora, ela lê.

Foram várias as estratégias utilizadas pelos alunos para selecionar o livro, que ainda serão explicitadas no próximo tópico. Porém, por meio desses depoimentos, está claro que eles reconhecem a função da sinopse e sabem se valer desse paratexto quando precisam. De acordo com Arena (2010), os paratextos fornecem as primeiras pistas da rede intertextual de uma obra, “são os responsáveis por informações necessárias ao leitor para que mobilize seus conhecimentos prévios, sua atitude responsiva e a busca de respostas”. (ARENA, 2010, p. 34).

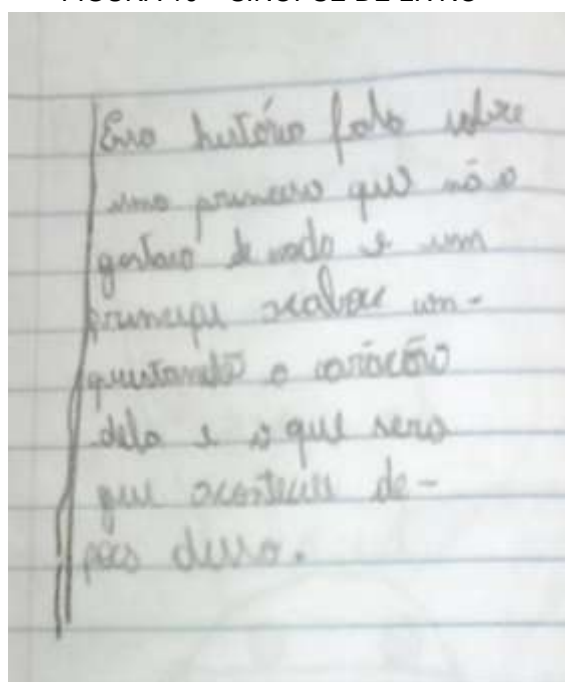
Um caso específico, mas que também revela a importância da orientação da mesma professora para os elementos que compõem um livro, foi um texto criado espontaneamente pelas alunas KL e GF e apresentado a mim no dia 02/09/2015. Reproduzo a capa e a contracapa, na qual se encontra a sinopse:

FIGURA 9 – CAPA DE LIVRO



FONTE: Folha de caderno da aluna, entregue à pesquisadora (02/09/2015).

FIGURA 10 – SINOPSE DE LIVRO



FONTE: Folha de caderno da aluna, entregue à pesquisadora (02/09/2015).

É possível observar o cuidado das alunas em fazer presentes na capa: o título, a ilustração, o nome da autora e da ilustradora, a editora. A sinopse se constituiu de um texto breve, apresentando a característica principal da princesa: “Essa história fala sobre uma princesa que não gostava de nada[...]; o conflito que move a história: “[...] e um príncipe acabou conquistando o coração dela [...]” e a provocação ao leitor: “[...] e o que será que aconteceu depois disso”.

Todos esses elementos eram apresentados e comentados pela professora EL sempre que mostrava um novo livro. Vale lembrar que esse exemplo não constituiu uma tarefa escolar para a qual os alunos tivessem a obrigação de reproduzir os conceitos ensinados, mas foi uma produção totalmente espontânea de duas alunas, comprovando que elas incorporaram o conhecimento a respeito da importância dos paratextos na constituição de um livro. Evidentemente que os alunos aprendem caminhos de leitura com vários outros mediadores, além da professora regente. Tanto é verdade que seus depoimentos, com frequência revelam exemplos dados por professoras dos anos anteriores, por colegas e por familiares. De qualquer forma, é inevitável a proximidade entre as intervenções da professora EL em favor dos paratextos e os paratextos adequadamente constituídos pelas alunas na produção entregue a mim.

Em situação posterior, na aula do dia 16/11/2015, a professora EL levou aos alunos um dos fascículos da revista das livrarias Curitiba: *Ler & Cia*. Mostrou a eles a diversidade de títulos, de gêneros, leu algumas sinopses, indicou outros assuntos presentes no fascículo além de livros, como dicas de utilização do *wi-fi*. Motivou-os a procurar por essa revista quando tivessem oportunidade. De acordo com o que ela revelou durante a entrevista, seu objetivo foi expandir o horizonte de conhecimentos e de leituras dos alunos, uma vez que eles só têm contato com catálogos dos supermercados, não das livrarias, como a própria professora afirmou em entrevista na data de 30/11/2015.

Vejo como positiva essa iniciativa, pois fez uma ponte com o que a sociedade vivencia de literatura. Seria ainda mais promissora se introduzisse outros momentos de utilização de revistas e catálogos de livrarias e de editoras, por exemplo, em que os alunos lessem várias sinopses e escolhessem as mais atraentes, sendo uma ótima oportunidade para a professora conhecer melhor os interesses da turma. Outra ideia seria fazer um rol de personagens que chamaram a atenção e seu atributo ou característica para que fosse consultado mais tarde, durante a construção de personagens para uma produção de narrativas. Há entrevistas com escritores que podem ser lidas para toda a turma, revelando que são pessoas reais, mostrando suas dificuldades para escrever, seus desejos, seus projetos. São inúmeras as possibilidades de exploração desse material.

Enfim, as orientações da professora EL voltadas à leitura dos paratextos são muito importantes, uma vez que, conforme Cosson e Paiva (2014, p. 491) paratextos

bem construídos contextualizam o autor e o próprio texto no universo literário, ajudam o leitor a compreender por que obras do passado continuam sendo atuais e merecem ser lidas, apresentam o autor estreante e/ou uma nova temática e recursos expressivos. Segundo os autores, a análise da configuração básica de uma obra era um dos critérios utilizados pelo Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE) para selecionar e comprar livros de literatura direcionados às escolas de todo o país. Graças às exigências do PNBE, tem-se hoje obras que são facilmente catalogadas na biblioteca, devidamente introduzidas ao leitor e de forma criativa, ao invés de serem acompanhadas por sugestões de atividades ou de paratextos pouco elucidativos (COSSON; PAIVA, 2014, p. 491). Nesse ponto, é importante que se informe que o PNBE, programa do governo federal responsável pela seleção, compra e distribuição de livros a todas as escolas públicas da educação infantil ao ensino médio, foi desativado em 2015, de acordo com Cosson (Informação verbal)<sup>1</sup>. É do interesse dos educadores e da sociedade em geral refletir sobre os impactos causados por essa interrupção na renovação do acervo das bibliotecas escolares e na exigência ao mercado editorial quanto à qualidade do livro literário.

O terceiro caso que quero apresentar refere-se ao depoimento da professora MD, de apoio pedagógico do 4º ano, formada em Letras. Ela revelou que sempre teve muito contato com livros de literatura. Durante sua vida profissional, participou de vários projetos voltados para a área de literatura, orientados para a busca do prazer da leitura, sem necessariamente um compromisso com uma tarefa escolar.

Destaco de seu depoimento a criticidade quanto a escolhas dos livros, conforme revelou na entrevista: “Eu detesto livro sem graça. Há alunos que são bem criteriosos na hora de escolher livros, até me surpreendo”. Quando perguntei a ela como os alunos formam esses critérios, ela respondeu que deveria ser uma orientação da própria família e também “[...] da orientação que a gente passa pra eles. E quando eu estou na biblioteca com eles eu procuro mostrar outros livros se eu vejo que eles estão muito naqueles livrinhos simples”. Ela também criticou o fato de às vezes quando seus alunos se dirigiam à biblioteca os livros que estavam em evidência eram livrinhos bem finos, vários de uma mesma temática, aqueles feitos com objetivo de comercialização, uma vez que têm um custo baixo. Neste mesmo capítulo, no tópico “A biblioteca da escola e a reinvenção das práticas reais de

---

<sup>1</sup> COSSON, Rildo. **PNBE**. Curitiba, 2016. Exame de banca de mestrado.



leitura” contextualizo a disposição do acervo para empréstimo de livros e a orientação para a escolha de livros na biblioteca.

Para validar a afirmação da professora de que há alunos bastante criteriosos no que diz respeito à escolha de livros de literatura, cito títulos elencados por quatro alunos do 4º ano como leituras muito apreciadas por eles, conforme entrevista do dia 23/11/2015:

YA – *Bruxa Onilda vai à Inglaterra, Bruxa Onilda vai a Paris*. Porque é muito engraçado, a bruxa aprende várias lições. Porque não adianta ir pra um país se você não conhece ninguém lá. Você tem que ir com seus amigos.

LE – Eu gostei do livro do cientista maluco.

NH – Eu, do Albert Einstein e desse daí que a YA acabou de falar.

LE – *O Pequeno Príncipe* [...]. Também tem *Asterix*, eu gostei bastante.

NH – E tem outro que é assim *Viviana, a rainha do pijama*.

NH – Professora, o primeiro livro que eu ganhei foi o mangá, do Naruto.

Pesquisadora – Por que é tão legal ler mangá?

NH – É história em quadrinho, você vai lendo ao contrário, é um episódio de um anime que você assiste. Anime também é muito legal porque você pode inventar, não tem coisas pra ler, só algumas partes. Você pode inventar, usar sua imaginação.

Esses mesmos alunos revelaram que gostam também de histórias em quadrinhos, de livros de piadas, trava-línguas e adivinhas. É possível perceber relação entre as exigências da professora MD para a escolha de livros literários ao acervo que os próprios alunos vão constituindo como seus, refletindo na ampliação de possibilidades das escolhas efetuadas por eles. Mas essas escolhas também recebem interferências de apontamentos de outras professoras, dos próprios colegas e de vivências externas à escola. Ao falar de suas próprias leituras, as crianças reafirmam sua autoestima e se reconhecem como sujeitos ativos na construção de seu conhecimento e de sua cultura (PETIT, 2010).

As obras, citadas pela professora MD, por seus alunos do 4º ano e lidas por toda a turma durante as aulas de apoio pedagógico de Língua Portuguesa foram: *Você troca?*<sup>2</sup>, *O pequeno príncipe*<sup>3</sup> e *O carteiro chegou*<sup>4</sup>. A primeira, em versos, apresenta as delícias de se deparar com imagens inusitadas e engraçadas, em que a rima é um componente fundamental para o desejo de se avançar na leitura. A leitura de *Você troca* suscitou a procura por outros livros da autora, conforme relato da professora MD no dia 18/11/2015: “Eles queriam livros da Eva Furnari pra ler, eu levei pra sala e mostrei outras obras dela, que são várias”. O segundo, um clássico

<sup>2</sup> FURNARI, Eva. **Você troca?** São Paulo: Moderna, 2009.

<sup>3</sup> SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 28 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1985.

<sup>4</sup> AHLBERG, Allan. **O carteiro chegou**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

de leitura indispensável, que com a mediação da professora, tende a formar o acervo cultural dos alunos. *O carteiro chegou* é composto por vários personagens de contos clássicos que recebem uma correspondência, cada uma representando um gênero textual determinado. Essas correspondências são descartáveis e guardadas em envelopes separados, que constituem páginas do livro. São obras de temáticas e estilos diversificados.

Transcrevo a fala dos alunos em entrevista no dia 23/11/2015 que demonstram interação com as obras. Essa interação é evidenciada, respectivamente pela recitação de versos do livro, pela descrição de parte do enredo e por uma iniciativa de autoria provocada pela leitura:

AA – A professora MD leu pra gente [o livro *Você troca?*]. Ela leu a parte que era “Você troca um gato por um...”, era por uma bota vermelha.

AM – Você troca um chapeuzinho malvado por um lobinho delicado?

ML – É! Você troca um dragão obediente por um leão sem dente?

GS – Eu li algumas páginas [do livro *O pequeno príncipe*], daí eu peguei meu caderninho e fui inventando alguma história do pequeno príncipe.

HN – Eu gostei [do livro *O carteiro chegou*] por causa que tinham muitas cartas, tipo o Joãozinho mandou um passaporte para o gigante e também a Cachinhos Dourados que pediu desculpas por causa de ter quebrado a cadeira do ursinho e comido o mingau dele.

Fundamento a pertinência do depoimento da professora MD por meio das três lógicas que avaliam a literariedade de um texto, chamadas assim por Cosson e Paiva (2014): a lógica do objeto estético, da qualidade dos textos e da diversidade das obras. Os autores ressaltam que, como objeto estético, o texto literário não deve ter finalidade didática, moralista nem doutrinária. Essa primeira lógica já foi comentada nesse capítulo quando tratei da opção da professora CM em ler fábulas para seus alunos. Ela reconheceu que, apesar de apresentar moral, a finalidade maior da fábula não é essa. A segunda lógica, a que avalia a qualidade dos textos, busca selecionar obras que, fugindo de clichês e estereótipos, contribuam para uma nova forma de ver o mundo. Por último, o critério da diversidade, é analisado sob quatro pontos: temas diferentes e de interesse do aluno; diversidade de gêneros textuais; representações de variados aspectos da sociedade e níveis diferentes de complexidade de elaboração do texto (COSSON; PAIVA, 2014, pp. 492-494).

Esse depoimento nos traz uma questão muito importante a ser considerada no processo do letramento literário: que intervenções do professor auxiliam ao aluno formar um acervo pessoal de leituras de qualidade, sem deixar de considerar as preferências pessoais do aluno? De acordo com Colomer (2007), não basta que as

práticas de leitura literária estejam centradas no prazer para garantir o letramento literário, pois isso causaria efeitos perversos: não faria sentido que a literatura fosse ensinada na escola, pouco se poderia fazer para alargar os horizontes culturais dos alunos. Apesar de que as ações pedagógicas em favor à leitura literária devem partir das preferências dos alunos (COSSON, 2006), é importante que o professor questione para si mesmo essa noção de preferência. Os alunos gostam realmente de tal tema ou de tal gênero em comparação a tantos outros ou porque são os únicos que lhes foram devidamente apresentados? Mortatti (2014) lembra que para discriminar valores e selecionar obras de maior qualidade é preciso saber discernir o que é gosto daquilo que é hábito e repetição.

Em favor da preocupação da professora MD quanto à seleção dos livros para leitura também cito esta afirmação de Colomer (2007, p. 115): “Não é certo que diminuir a qualidade dos livros ou escrevê-los com critérios de legibilidade ou de projeção vital calcada no leitor estimule a leitura”.

Então, ler obras significativas é fundamental, mas não suficiente. Tauveron (1999, apud DALLA-BONA, 2012) define como um texto significativo aquele que não entrega seu sentido simbólico facilmente. Para tanto, pode utilizar diferentes recursos: pistas falsas, indução a várias hipóteses, perturbações na ordem cronológica e intertextualidade. Para formar leitores críticos, além de promover a leitura desse tipo de texto, outras ações são necessárias: mostrar ao aluno que determinada interpretação é mais procedente se considera um número maior de elementos do texto; ativar uma rede de conhecimentos adquiridos em vários textos e fora deles também e provocar perguntas inesperadas sobre o texto (TAUVERON, 1999, apud DALLA-BONA, 2012).

Por último, chamo a atenção para a vivência com literatura de uma das professoras responsáveis pela biblioteca. Durante seu depoimento, a professora AV relatou que em sua formação como pedagoga não cursou disciplinas que considerassem a literatura como linguagem estética, mas como pretexto: “Olha, pega esse livro que você consegue ensinar tal coisa”. De acordo com a professora AV, era esse o tipo de orientação, voltada à literatura, que recebera ao cursar Pedagogia.

Essa experiência endossa a denúncia feita por Mortatti (2014) de que nos cursos de Pedagogia, a disciplina de Literatura Infantil ou não consta da grade curricular ou está agregada à disciplina de Língua Portuguesa ou de Alfabetização.

Constitui uma incoerência esse “não lugar” da literatura infantil justamente no momento em que temos abundância de obras destinadas ao público infantil circulando pela escola por meio de programas governamentais e quando a necessidade de formação contínua de professores voltada a competências em leitura é enfatizada por especialistas e pela política pública (MORTATTI, 2014).

Apesar dessa lacuna em sua formação inicial, a professora AV admite que conseguiu compreender a literatura como gênero específico e como acervo cultural devido a dois fatores: analisando o significado de suas próprias leituras e percebendo a importância do espaço da biblioteca. “Mudou totalmente a visão que eu tinha de biblioteca, de literatura mesmo, de incentivo mesmo à literatura, foi através da minha experiência aqui dentro [na biblioteca]”. Ela também considera que o Caderno Pedagógico da biblioteca escolar, da RME, ajudou com ideias de títulos de livros e de tipos de atividades com os alunos a partir de leituras literárias. O Caderno Pedagógico foi lançado em 2014 pela RMBE com o propósito de reunir fundamentação teórica, propostas de ações pedagógicas e rotinas capazes de orientar e estimular os profissionais mediadores de leitura (CURITIBA, 2014).

Por meio desse relato da professora AV, fica evidente a importância de que “o processo de formação docente seja construído e reconstruído em favor de uma nova postura pedagógica, que inclua, com consistência, a leitura do texto literário nas diversas modalidades de ensino”. (OLIVEIRA, 2010, p. 51). Se a professora AV não estava preparada para lidar com textos literários ao assumir a biblioteca da escola, ela pôde iniciar um entendimento de literatura como uma linguagem artística durante sua própria docência. Afinal, de acordo com Oliveira (2010) cabe ao professor ser o empreendedor de sua formação e da interlocução com seus pares a fim de ampliar as possibilidades literárias para si e para seus alunos. O mérito da professora AV é o de acolher uma prática que não fazia parte de sua formação e, deixando-se seduzir pela literatura, pesquisar outras leituras para os alunos, implementar atividades culturais na biblioteca.

Com essas palavras, a professora AV chamou a atenção para o processo de aprimoramento da prática profissional:

Na verdade, nossa visão vai aumentando, vai ficando diferente a cada tempo, a gente começa a ter ideias, começa a pensar: ‘O que eu vou fazer para incentivar a leitura, o que eu vou fazer para realmente o aluno vir e pegar o livro e realmente ler esse livro’. Não é de uma hora para outra que você tem uma ideia, não.

Essa abertura a novas atitudes, à sensibilidade ao interesse do aluno tornam-se reais porque o prazer pela literatura também é vivenciado pela professora. “Olha, eu gosto de ler, eu consigo passar para os alunos, porque se não gostar vai ser um trabalho bem mecânico”. Mais do que uma afirmação, essa fala da professora AV é um testemunho de que, “quando o professor é um entusiasta da leitura e comunica esse entusiasmo às crianças, existe grande possibilidade de que estas sejam seduzidas pela leitura, por conta da curiosidade sobre o que está sendo lido”. (OLIVEIRA, 2010, p. 51). Sem a vivência da fruição estética, de acordo com Mortatti (2014), o esforço do professor em convencer seus alunos a ler é apenas um discurso vazio.

Como uma das intervenções realizadas por essa professora, cito o caso relatado por ela de um aluno que pediu sugestão de livros com histórias de cavalo. Com tempo, ela separou livros com esse tema. Depois que ele leu todos, a professora perguntou por que dessa preferência. O aluno respondeu que o avô dele gostava muito de cavalos. Então ela foi indicando livros que apresentavam outros animais. Segundo a professora, depois disso o aluno passou a frequentar a biblioteca com mais satisfação por ter ampliado as possibilidades de leitura. Para que isso fosse possível, a professora confessa que foi preciso tempo e disposição para conhecer melhor o acervo da biblioteca.

Esse exemplo ilustra a necessidade de que o mediador de leitura, como especialista, conheça os livros disponíveis, selecione-os e indique para as crianças (OLIVEIRA, 2010). Outra atitude indispensável nesse caso particular, mas que pode ser transferido a tantos outros, é a escuta atenta das opiniões dos alunos e a procura por um modo de fazer evoluir suas preferências (COLOMER, 2007).

Durante a entrevista, a professora MD, do apoio pedagógico de Língua Portuguesa relatou que os alunos cobravam o momento na biblioteca. É bom lembrar que nessa função, a professora dava aulas para várias turmas durante a semana, então certa vez o 3º ano C queixou-se de que estava sem horário de biblioteca, apenas com o de informática. O problema foi sanado conversando com a professora AV e fazendo um ajuste no horário. A professora MD ainda revelou que o momento da biblioteca é único, pois ali os alunos podem escolher os livros, de uma forma espontânea, sem a pressão da sala de aula.

Nos dois próximos tópicos deste capítulo, volto a tratar do ambiente da biblioteca: em “Leitura e contação de história: de leitor para leitores” detalho atividades promovidas pelas professoras AV e MO e os desdobramentos dessas intervenções entre os alunos; em “A biblioteca da escola e a reinvenção das práticas reais de leitura”, apresento as situações impostas ao cotidiano da biblioteca e que fragmentaram as possibilidades de formação do leitor.

Enfim, esses quatro casos, vivenciados na mesma escola, revelam a experiência de uma professora como leitora e sua paixão pela literatura; a especial atenção dada aos paratextos e às ilustrações; o cuidado com a qualidade literária e gráfica dos livros que os alunos leem e, por fim, a descoberta das particularidades da literatura no ambiente da biblioteca. Refletindo sobre as histórias compartilhadas pelas professoras e os caminhos de leitura em construção por seus alunos, é possível se certificar da importância do trabalho e da postura do mediador de leitura. Ficou evidente o potencial implícito nas interações ocorridas no ambiente escolar em favor à formação de um leitor autônomo. Esses exemplos apontam para resultados promissores na formação do leitor se toda a escola desenvolvesse ou resolver desenvolver uma ação planejada nesse sentido, afinal, a leitura, conforme Foucambert (1994) e Lerner (2002), deve ser um projeto de toda a escola e não uma tarefa individual do professor.

Azevedo (2004) recorda que se tornou “politicamente correto” elogiar a literatura e a leitura. Porém, é categórico ao afirmar que “o contato com adultos pseudoleitores e com idealizações infelizes a respeito da literatura e da leitura não tem contribuído para a formação de novos leitores”. (AZEVEDO, 2004, p. irreg). Quem seriam, então, os pseudoleitores ou o que significa esse termo? De acordo com o autor, são pais e professores que recomendam a leitura, mas na verdade não são leitores nem se interessam por literatura. Podem ser pessoas bem intencionadas, mas, ao tratar da literatura, o fazem de maneira idealizada, como se fosse apenas um momento mágico, de puro prazer. Esquecem de dizer, ou não sabem que a leitura literária é “uma construção que pressupõe treino, capacitação e acumulação”. (AZEVEDO, 2004, p. irreg.).

Esse mesmo alerta, em outras palavras e a partir de sua própria experiência de criança e leitora em formação, foi feito pela aluna CH do 4º ano, no dia 23/11/2015: “[...] tem gente que acha que história é só pra gente de menos de dez anos, assim. Daí eles param de ler. Só que quando eles tão ficando mais velhos eles

pensam assim eu tinha que ler um pouquinho mais história”. Essa aluna, como toda criança que naturalmente exerce um estranhamento diante do mundo dos adultos, percebeu que a sua volta não há adultos leitores ou não há muitos. Então, além de ser um leitor de fato, e não um pseudoleitor, ao mediador de leitura cabe “ouvir, compartilhar e ajudar no esforço de ler textos que valham a pena”. (COLOMER, 2007, p. 116).

Durante as entrevistas, foram mencionadas intervenções dos pais ou de outra pessoa da família em favor da leitura. Numa análise inicial, pensei que houvesse bastante motivação oriunda da família, pois houve depoimentos de alunos do 3º e do 4º ano, realizados no mês de novembro de 2015, que confirmaram que vários pais apoiam a prática da leitura. Dividi esses depoimentos em dois grupos; primeiro apresento aqueles que mencionam o ato de ler junto com a família ou outro tipo de apoio, sem a explicitação de um envolvimento efetivo:

- YU – A minha mãe me deu um livro de fábulas, com muitas fábulas do amigo urso, que a professora CM já contou, da fuga dos ratos, bem legal!
- ML – Eu leio às vezes com a minha tia.
- MC – Às vezes eu leio com a minha vó, com a minha mãe e com o meu pai.
- EE – Eu leio sozinha. Às vezes minha mãe lê histórias pra eu dormir.
- Pesquisadora – Eu quero saber se tem um livro que vocês leram ou alguém leu para vocês e vocês gostaram muito.
- NM – Eu gostei o do vaga-lume, eles contam da natureza, gostei muito.
- Pesquisadora – Você leu sozinho?
- NM – Li com a minha família.
- FO – Leio com a minha mãe.
- WF – A minha mãe leu.
- Pesquisadora – Tem uma pessoa que ajudou vocês a gostar dos livros?
- KA – Eu sei uma, o meu irmão.
- KL – Eu não gostava de ler livros, daí o (?) comprou um monte de livros e eu comecei a me acostumar com os livros.
- NH – O primeiro livro que eu ganhei foi o mangá, do Naruto.
- TL – A minha mãe sempre me incentiva a ler.
- AA – Quando minha irmã não está estudando, eu peço pra ela ler comigo e ela lê comigo. Lá na minha casa eu tenho quase uma biblioteca de gibi.

No segundo grupo, cito os depoimentos dos alunos que afirmaram ler sem a mediação ou a companhia de um adulto da família:

- JB – Eu li mais ou menos na escola porque quando eu chego lá em casa eu já tenho que dormir, então não dá tempo.
- Pesquisadora – Dá tempo de ler na escola?
- JB – Dá, quando a gente vai embora daí fico esperando minha van, daí fico aproveitando e lendo meu livro.
- AM – Quando eu não tenho nada pra fazer em casa, eu pego meus livros, já que eu tenho bastante, daí eu vou ler. Quando eu termino um, eu leio outro.
- RH – A minha mãe quando não tem lição de casa, ela fala: já que você não tem lição de casa então pega alguma coisa e vai ler [...]. Eu leio sozinho.
- HN – Leio sozinho em casa.

Por último, transcrevo as falas que revelam uma mediação efetiva, uma interação entre o aluno, a família e os livros:

DD – Quando eu tinha cinco anos, minha mãe começou a ler pra mim. Sempre tinha um livro pra ela ler, ela ia lendo uma página por dia, daí eu fui gostando de história. E eu fui começando a fazer.

BH – Todos os livros que eu pego, eu anoto no meu caderno o livro inteiro, daí quando for pra inventar alguma história eu pego do livro. Eu escrevo e meu pai desenha porque meu pai é desenhista.

Pesquisadora – Como começou seu gosto por escrever livro?

CH – Quando eu tinha três anos quando minha mãe me contou história.

CH – Sempre que está chovendo, eu penso “Vou escrever uma história”. Só que vai ser no computador. Eu vou no computador da minha casa, escrevo a história e salvo. Quando terminar a história, minha mãe vai imprimindo.

Há que se considerar que grande parte dos alunos do 3º ano ainda não era capaz de ler fluentemente um texto e atribuir significado. Os alunos do 4º ano, por sua vez, já haviam conquistado essa autonomia. Então algumas possíveis conclusões podemos tirar: a maioria dos pais que apoia ou diz apoiar a leitura o faz no sentido de que seu filho seja alfabetizado e não tem esclarecimento da importância de incentivá-lo na sua formação de leitor. Não são muitas as famílias que realmente participam da leitura para além da tentativa de convencer o filho a ler.

Refleti também sobre a afirmação da professora MO, responsável pela biblioteca: “Como muitas crianças não têm acesso a livro em casa, questão de comunidade carente, ali [na biblioteca] é o momento que eles têm acesso a livros”. A professora AV, que atende os alunos na biblioteca pela manhã confirmou em seu depoimento:

A família, a comunidade que eu trabalho é uma comunidade que não lê, os pais não leem, não têm o hábito de ler, são raros os que têm uma rotina [...]. Os pais nem sabem que existe livro, a não ser que eles [os filhos] percam o livro e eu tenho que escrever na agenda.

Essa informação se confirma pelo depoimento do aluno JB do 3º ano que declarou na entrevista do dia 18/11/2015 que a biblioteca da escola era importante para ele “[...] porque minha mãe tem pouco dinheiro, então ela não consegue comprar livro”.

Diante dessas observações, foi possível chegar à conclusão que a mediação de leitura, para a maioria das crianças participantes desta pesquisa, ocorre principalmente na escola; em alguns casos, acontece exclusivamente na escola.



E importa, e muito, enfatizar que as dificuldades socioeconômicas da população brasileira e os privilégios culturais (que elegem uma cultura como dominante, desrespeitando as demais), interferem no ato de ler no âmbito da vida doméstica. Por esse motivo, e ainda porque nosso foco é a escola, abstermo-nos de discutir as práticas de leitura no interior da casa, sem antes salientar que elas também se incluem no espaço maior da comunidade. (AGUIAR, 2011, p. 252).

Os livros mencionados entre os prediletos pelos alunos também reforçam a constatação que a mediação efetiva de leituras literárias acontece mais entre professores e alunos do que na própria família. A seguir, transcrevo os títulos citados pelos alunos e cuja leitura foi orientada ou indicada pela família: *A casa sonolenta*<sup>5</sup>, *Mônica* (gibi), *Naruto* (mangá), *Diário de um banana*<sup>6</sup>.

Os títulos mais apreciados pelos alunos e que foram sugeridos ou lidos pelas professoras: *Maria vai com as outras*<sup>7</sup>, *O carteiro chegou*, *O pequeno príncipe*, *Os doze trabalhos de Hércules*<sup>8</sup>, livros de Monteiro Lobato com os personagens do sítio do Picapau Amarelo, *Viviana, a rainha do pijama*<sup>9</sup>, *A princesa e a ervilha*, *Chapeuzinho Amarelo*<sup>10</sup>, *Feliz aniversário, Lua, Você troca?*, *Fábulas*<sup>11</sup>.

O objetivo desta pesquisa não é elencar fatores que explicam a carência da interação entre pais e filhos na leitura literária. Devo reiterar que se trata de uma escola de período integral, ou seja, em que os alunos estão em contato com professores oito horas diariamente. Mesmo assim, é significativo o fato de que apenas quatro alunos nomearam livros cuja leitura foi indicada, de alguma forma, pela família. Então, o maior número de obras citadas pelos alunos demonstra como é primordial a mediação de professores na constituição do acervo literário dos leitores em formação.

Uma das mais valiosas descobertas para mim ao longo desta pesquisa diz respeito justamente à mediação de leitura, aquela que ocorre de uma forma bem espontânea e precisa ser mais explorada pela escola.

<sup>5</sup> WOOD, Audrey. **A casa sonolenta**. 16 ed. São Paulo: Ática, 2009.

<sup>6</sup> KINNEY, Jeff. **Diário de um banana**. São Paulo: Vergara&Riba, 2008.

<sup>7</sup> ORTHOF, Sylvia. **Maria vai com as outras**. 22 ed. São Paulo: Ática, 2008.

<sup>8</sup> LOBATO, Monteiro. **Os doze trabalhos de Hércules**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

<sup>9</sup> WEBB, Steve. **Viviana: a rainha do pijama**. São Paulo: Salamandra, 2006.

<sup>10</sup> BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. 13 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

<sup>11</sup> LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. 50 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FIGURA 11 – IMAGEM DE LEITURA COMPARTILHADA



FONTE: Arquivo de fotografias digitais da pesquisadora (22/10/2015).

Nos três momentos em que estive na biblioteca observando os alunos, foi nítida a espontaneidade com que exploravam, junto com os colegas, os livros a serem emprestados. Uma vez escolhidos os títulos que levariam para casa, enquanto aguardavam o momento do retorno à sala de aula, entre si, os alunos mostravam os livros, olhavam as figuras, comentavam algo sobre a história, sobre o título. Alguns começavam a ler o livro juntos. A fotografia referente à figura 11 retrata a aula na biblioteca do dia 22/10/2015 em que, após escolher o livro<sup>12</sup>, o aluno sentou no tapete e iniciou a leitura, junto com outros dois colegas. Momentos como esse se repetiam com outros alunos.

Percebi que se constituía uma leitura muito parecida com a sugerida por Pennac (1997) para quem ao leitor devem-se conceder direitos, entre eles: o direito de pular páginas, de reler, de ler em qualquer lugar, de ler uma frase aqui e outra ali, de ler em voz alta. O que deve contar para a experiência literária, antes do que análises, interpretações dirigidas, atividades escolares é a leitura do livro (PENNAC, 1997). Os três alunos não obedeciam a sequência de páginas para ler, permitiam-se pular as que quisessem. Às vezes se detinham em alguns detalhes da ilustração. Voltavam algumas páginas, conforme o interesse deles mesmos. Esse aparente

<sup>12</sup> ANTUNES, Arnaldo. **Cultura**. São Paulo: Iluminuras, 2012.

caos acontecia num clima harmonioso e de muita ordem, em que se misturavam leitura do texto propriamente dito, leitura das imagens e comentários. Nessa possibilidade de leitura, mais livre, abre-se uma oportunidade de exploração da obra literária, pois

[...] com o livro pode-se ir e vir no folhear das páginas, até perceber-se a arte sequencial que forma, que compõe o todo do livro [...]. É possível voltar a trechos que despertam interesse, repeti-los, apressar ou tornar mais lenta a apreciação de cada parte do todo do livro”. (CORSINO; PIMENTEL, 2014, p. 271).

É da importância dessa prática, em que compartilhar as leituras literárias é uma forma de integrá-las às experiências pessoais por meio de laços afetivos, que falam Corsino e Pimentel (2014, p. 271):

Algo acontece entre as crianças quando elas conversam sobre suas leituras e esse é um dos aspectos que diferenciam o acesso das crianças aos livros em casa ou em espaços coletivos de livro e leitura [...]. as crianças gostam de ler sozinhas, mas também gostam de compartilhar suas leituras, mostrar algo que pareceu polêmico numa das páginas do livro, ler ao lado de colegas que leem cada qual um livro diferente, ouvir um leitor mais experiente lendo, ler ou brincar de ler para o outro, recontar.

Confirmando a ocorrência de leitura compartilhada entre os alunos, assim como observei na biblioteca, a professora MO confirmou que a escolha de livros “funciona muito na base do boca a boca” e que era comum ouvir dos alunos explicações deste tipo: “Ah, porque meu colega leu esse livro que é legal, quero levar aquele que ele está devolvendo[...]”. Da parte dos alunos, há vários testemunhos como este de um aluno do 3º ano, em entrevista do dia 18/11/2015, revelando como uma rede de leitura pode se formar a partir de escolhas livres feitas na biblioteca da escola:

Pesquisadora – Que livro você leu e gostou muito?

JB – *Minha vó é um problema*, eu li um livro que ela era um alienígena, que ela só fazia problema.

Pesquisadora – E você encontrou onde esse livro?

JB – Da biblioteca.

Pesquisadora – Você leu sozinho ou mostrou pra alguém?

JB – Eu li sozinho, daí eu li de novo pro WW e pro NM.

Na entrevista realizada em 23/11/2015, alunos do 4º ano explicitam como houve identificação do gosto literário entre colegas ou como confiam na experiência leitora desses colegas:

YA – Um dia eu peguei um livro que ele [NH] pegou que é... de piadas e de trava-línguas e adivinha, daí ele me passou e eu fui passando pras pessoas e elas começaram a gostar. *Viviana, a rainha do pijama* também.

NH – Ela [YA] que me emprestou.

ML – É porque a HV, minha amiga, ela acha que eu só pego livro legal, aí quando eu já peguei os meus dois, eu fico procurando um livro pra ela. Quando eu acho um livro legal, eu dou pra ela. Daí na outra semana, se ela terminou de ler, a gente troca.

Para demonstrar como a partilha das leituras é fundamental para a formação do leitor, reforço os depoimentos anteriores com um trecho do texto produzido pela aluna GF do 4º ano em 25/02/2015. Segundo seu depoimento em 25/11/2015 foi o texto do qual mais gostou:

Eu gostei do primeiro [texto] que a gente fez: “[...] Quando estou na escola, gosto de brincar com meus amigos, estudar, descansar, aprender, conversar e muito mais. Amo meus amigos e muito mais. Realizar essa atividade junto com os meus amigos que são IP, NH, AM, eu, LM e AA [...]”.

A aluna descreve seu cotidiano na escola e evidencia a importância da interação com os colegas, como se nota em: “brincar com meus amigos”, “conversar”, “amo meus amigos”, “realizar essa atividade junto com meus amigos”. Inclusive ela nomeia seus amigos.

Cheguei à conclusão, diante das aulas por mim observadas, que a escola não aproveita adequadamente, para a formação do leitor, essa disposição natural dos alunos em partilhar suas leituras. Aproveitar melhor não significa formalizar esses momentos com preenchimento de fichas, atribuição de notas, metas de número de livros lidos. Mas poderia instituir-se um momento semanal para essa leitura, um momento para que cada aluno comentasse sua opinião sobre o livro, um espaço para haver sugestões de leitura.

Para realizar atividades de interpretação do texto e mesmo nos momentos de produção textual, os alunos do 4º ano estavam reunidos em duplas ou em grupos de quatro componentes. Pouco houve, por parte da professora, orientações para que trocassem ideias, para que aprendessem a discutir hipóteses de significado, para que lessem suas produções e pedissem sugestões aos colegas. Várias duplas realizavam suas atividades sem comunicação entre seus membros, algumas trocavam informações em questões pontuais e poucas realmente debatiam a atividade. Percebi que essa disposição espacial das carteiras em pequenos grupos favorecia a circulação de pessoas pela sala, uma vez que a turma era constituída de 35 alunos. Quando todos os alunos estavam presentes, o deslocamento de um

ponto a outro na sala era dificultoso. Só não era mais devido ao respeito que os alunos tinham pela professora e alguns combinados que ela mantinha com a turma.

Alguns resultados muito produtivos de partilha para a produção coletiva do 3º ano serão tratados no próximo capítulo. Para finalizar este tópico, ressalto o papel de uma comunidade de leitores. Compartilhar obras com outros leitores é importante para a construção de sentido, para o incentivo à leitura e também para vivenciar a dimensão socializadora da literatura que proporciona o sentimento de pertença a uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas (COLOMER, 2007). Assim como acontecia nos serões promovidos por dona Benta, em que ela, tia Nastácia, Pedrinho, Narizinho, Emília e Visconde, reunidos ao ouvir histórias, sentiam-se à vontade para comentar, perguntar, esclarecer, pedir mais, ou mesmo para encerrar o encontro. “[...] Dona Benta promove uma amorosa confiança na interação dos personagens leitores/ouvintes do Sítio do Picapau Amarelo com a biblioteca que o narrador lhes abre pela voz da avó e da negra Tia Anastácia.” (YUNES, 2014, p. 36).

Cosson (2006) explica que a leitura literária feita na escola exige uma participação maior do grupo de leitores; fora da escola é comum que o leitor divida com outras pessoas o seu envolvimento com a leitura recém-feita. Na escola, porém, esse compartilhamento é essencial para a ampliação de sentidos construída individualmente, representa o ponto mais alto para a interpretação do texto. “Esse trabalho requer uma condução organizada, mas sem imposições”. (COSSON, 2006, p. 66). Não cabe a legitimação de uma única resposta nem a atitude reducionista do professor de guardar para si sua própria interpretação para não interferir nas conclusões dos alunos; o limite de significados possíveis deve ser dado em coerência com a leitura. Cosson (2006) explica que a base para o letramento literário é a formação de uma comunidade de leitores que se apropriam da herança cultural e dialogam com ela. Uma leitura mediada pela turma e professora é essencial na formação de leitores porque possibilita o debate interpretativo, representa um espaço intersubjetivo onde se confrontam os diversos pontos de vista a fim de estabelecer o texto do grupo (ROUXEL, 2013).

Para Fish (1995, apud COSSON, 2014), não existem texto e leitor isolados uma vez que as leituras são construídas no jogo de força do interior de uma comunidade de leitores, que constrói convenções e cria contextos. Essas considerações não servem para levar a uma análise mais objetiva da leitura e

menos dependente de uma comunidade, mas para que se entenda que um leitor se forma por meio da participação nessa comunidade. Petit (2010) é muito esclarecedora nesse sentido ao afirmar que, sem a existência do outro, não existe sujeito e um pensamento só se articula em resposta ao que foi lançado pelo outro. Os leitores formam esse sentido de pertencimento a um grupo na medida em que criam vínculos cognitivos e afetivos com os outros (personagens, autor, leitores) e ao mesmo tempo capazes de pensar com autonomia (PETIT, 2010).

Além desse conceito de comunidade de leitores como um grupo determinado, restrito, é importante pensar num sentido mais amplo de integração entre essas comunidades, que transcende aos limites culturais, de espaço e de tempo. Assim sugere Candido (2010) ao lembrar que uma obra literária é única, porém a literatura é coletiva, pois requer certa comunhão de linguagens (a palavra, a imagem) e mobiliza conhecimentos e experiências que congregam pessoas de diferentes lugares e de diferentes épocas para que se estabeleça a continuidade do espírito criador.

Apesar de as professoras terem compartilhado com os alunos as tarefas do leitor (LERNER, 2002), durante toda a pesquisa não foi mencionado por elas títulos literários ou autores que constituíssem um acervo pessoal. Durante minha permanência na escola, não houve momentos formais de recomendações literárias entre as professoras. Raros ou ausentes foram os momentos informais de comentários de livros literários que não estivessem relacionados ao trabalho com o aluno. Se havia leitoras de fato entre as professoras, não era comum que essa leitura literária independente do trabalho pedagógico fosse compartilhada no ambiente escolar. Não é o caso aqui de aprofundamento da questão, mas cabe a recomendação de pesquisas futuras sobre a possibilidade de a leitura literária do professor restringir-se à leitura recomendada ao aluno. Nos casos afirmativos, a tendência é a formação de leitores escolares que, assim como seus professores, não passem a ler para além do ambiente escolar e da fase escolar, fato que o letramento literário procura superar.

## 4.2 LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: DE LEITOR PARA LEITORES

Na aula do dia 24/11/2015, os alunos do 3º ano já tinham ouvido a gravação da história *O burro de carga* (GRECA, 2014). No dia 26/11/2015, no início da aula, a mesa da professora CM estava transformada em palco de um teatro de fantoches representado por ela. Modulando a voz para cada personagem, conferindo expressividade aos fantoches, inventando detalhes na narrativa, a professora conquistou a atenção de todos para um momento de puro deleite. Deixando de lado por uns instantes minha posição formal de pesquisadora, de leitora de especialistas, me flagrei participando de uma grande festa. Pensei em muitas outras palavras que transmitissem a energia, a alegria com que todos estavam envolvidos por uma contação que misturava enredo, gestos, vozes e música, mas reiterei: era uma festa.

Apesar de conhecerem os fatos e o desfecho da trama, todos, inclusive a pesquisadora, estavam entregues à história que acontecia ali, naquele momento, conduzidos pelas estratégias de uma contadora fascinada pela literatura. Para finalizar, ou para despertar novas leituras, a turma cantou a música de domínio público *O Burro de carga* (GRECA, 2011). O ritmo da música, as rimas animavam todos a acompanhar a professora nos gestos, tornando-os cúmplices das sensações e conexões com outras experiências que uma boa contação pode provocar. Eis o refrão da música:

Sou burro de carga,  
sigo a minha estrada entoando essa canção  
Pobre na aparência, nobre na essência  
Bicho bom de coração  
Sigo obediente, firme, forte, humilde, resistente sempre em frente  
Céu e chão.  
Não ganho corrida, não sou bom de briga  
Levo a minha lida com satisfação. (GRECA, 2011).

O aluno VG fez o seguinte comentário após a encenação da história: “Professora, eu não sabia que você sabe falar alemão, espanhol e árabe”. Com essa observação, VG demonstrou curiosidade, elaboração lógica, admiração, afinal havia acabado de presenciar, de ouvir sua professora, a mesma com quem interage todas as tardes, emprestar sotaques diferentes às vozes de personagens. A professora CM, que comunicara durante todo o ano, em português, lições de leitura, escrita, matemática, geografia, história, agora sabia falar em outras línguas?! Em resposta

ao aluno, ela confessou: “Na verdade eu não sei. Mas prestei muita atenção numa peça de teatro que contava essa mesma história”.

O aluno tinha se referido à imitação pela professora das vozes dos cavalos que, de acordo com a narrativa, tinham origens diversas uns dos outros: alemã, espanhola e árabe. Esse relato de experiência comprova a afirmação de Cademartori (2009) de que às vezes basta uma pessoa para impulsionar a formação leitora na vida de uma pessoa, de utópica passa a ser um resultado plausível. Partindo de seu papel de agente cultural, de mediadora entre os objetos e os eventos culturais (OLIVEIRA, 2010), a professora também criou um ambiente repleto de surpresas e provocações à curiosidade, oferecendo aos alunos uma “experiência tridimensional”, pois a dramatização envolve integração de várias linguagens artísticas (COSSON, 2014).

Nesta análise, considero propícia a definição de Queirós (2014, p. 160): “[...] todo ato criador é cheio de infância”, pois a liberdade, a espontaneidade, a fantasia, a inventividade inauguram a infância e também estão presentes no ato criador. Aliando esse ambiente criativo ao fato de que a narrativa apresentava elos com o repertório deles, era perceptível como essa atividade foi ao encontro dos interesses e anseios dos alunos.

Portanto, muito mais eficaz do que convencer as crianças a lerem é o encantamento que pode ser provocado com, por exemplo, contações de história, que não são meras repetições, mas reinvenções. Espaço aberto em que a fantasia de mediador procura uma interlocução com a curiosidade do ouvinte. Conexão com um passado distante em que as histórias contadas ao redor de uma fogueira constituíam uma forma de perpetuar a herança cultural e de preservar a identidade de um grupo. Possibilidade de mostrar as tantas leituras que podem ser feitas a partir de um mesmo conto e que podem estimular o ouvinte ao encontro dos textos escritos.

Com a leitura do Caderno Pedagógico da RMBE é possível entender a diferença entre ler uma história e contar, mesmo que sejam atividades que possibilitam o encantamento com o texto literário. Na leitura em voz alta, o leitor empresta sua voz ao texto, podendo utilizar recursos vocais para que a leitura se torne envolvente, mas não recria nem interfere ou improvisa o texto. A contação de histórias, por sua vez, consiste no ato de compartilhamento de experiências, seja com ou sem a presença de livro. Envolve expressão corporal, interpretação,



interação com os ouvintes. O foco da contação deve estar no conteúdo, na narrativa, na técnica empregada, e não no cenário ou na indumentária. Cabe ao contador promover conversas com os participantes, trocar ideias, confrontar opiniões, compartilhar experiências, fazer releituras, ou, simplesmente, silenciar (CURITIBA, 2014).

A sequência didática sobre fábulas, desenvolvida pela professora CM no 3º ano entre os dias 28/10/2015 e 26/11/2015 já foi abordada no tópico “O mediador de leitura é antes de tudo um leitor!?” e ainda será tratada no próximo capítulo. Durante a referida sequência, houve espaço para leitura e contação de fábulas. As leituras pela professora foram feitas em dias combinados previamente com os alunos, sendo que eles mesmos marcaram no calendário da sala, por meio de desenho, a data de cada fábula. Assim, seguidos de questões orais de interpretação foram lidos os textos: *A raposa e a cegonha* (PINHEIRO, 2012), *A lebre e a tartaruga* (PINHEIRO, 2012), *A raposa e as uvas* (LOBATO, 1994), *A assembleia dos ratos* (LOBATO, 1994), *Os viajantes e o urso* (PINHEIRO, 2012). Ao ler essas fábulas, a professora fazia interrupções para perguntar aos alunos o sentido de determinadas palavras que apareciam ao longo dos textos. Algumas das pausas eram longas porque a professora dava vez aos alunos falarem e também consultava o dicionário. Segundo Lerner (2002), o mediador deve evitar as interrupções que poderiam cortar o fio da história, não sendo aconselhável fazer perguntas para verificar se as crianças entenderam, nem deve explicar palavras supostamente difíceis. “Ao mediador cabe incentivar as crianças a seguir o fio do relato [...] e a apreciar a beleza daquelas passagens cuja forma foi especialmente cuidada pelo autor”. (LERNER, 2002, p. 96).

Em certos momentos, eu percebia como alguns alunos tentavam controlar sua ansiedade em ouvir a narrativa seguindo ser curso, sem interrupções. Cito, como exemplo, a leitura da fábula *A cigarra e as formigas* (LOBATO, 1994), feita na aula do dia 04/11/2015, em que um aluno que já conhecia a fábula antecipou duas vezes os fatos, enquanto a professora lia um verbete do dicionário. Naquele instante, a professora pediu calma ao aluno para que ela pudesse continuar a explicação. A única fábula para a qual a professora não fez pausas foi *Os viajantes e o urso* (PINHEIRO, 2012), a qual confessou à turma ser sua fábula favorita. Coincidência? Provavelmente seu encantamento pelo texto foi mais forte do que o objetivo de ampliar o vocabulário dos alunos. Essas outras fábulas foram lidas pela

professora de um livro que uma aluna levou à escola: *A rã e o touro*, *A coruja e o gavião*, *A onça e o gato*, *A gralha e as pombas*, *O javali e a raposa*, *O burro e o cavalo*. Em todas as leituras era visível o interesse da maioria dos alunos, uma vez que eles se mantinham em silêncio, com os olhos fixos na professora.

Em conversa com a professora, fora de sala de aula, ela perguntou-me se eu tinha algum apontamento a lhe fazer para que melhorasse as aulas que envolviam literatura. A forma como me foi feita a pergunta, indicou-me um desejo real de autocrítica, de reinventar seu trabalho. Por isso, minha resposta não poderia deixar de ser outra, além de explicar que, lidas sem interrupções, as fábulas teriam um potencial maior de produzir sentido para as crianças. A professora concordou, dizendo que realmente deveria deixar para um momento posterior o entendimento do vocabulário, não prejudicando “o fio condutor da história”.

Analisando o questionamento da professora CM como um exercício de autocrítica, indispensável à educação que prima por mentes mais abertas, escutas mais sensíveis, por atitudes comprometidas com a transformação de si e do mundo, assim como defende Morin (2011). Nota-se a necessidade da professora em dialogar com seus colegas sobre as experiências de sala de aula com o objetivo de uma constante avaliação de suas intervenções. Lerner (2002) considera como imperiosa a necessidade de promover um trabalho em equipe que permita aos docentes confrontar experiências, pôr em dúvida e avaliar as modalidades de trabalho com o objetivo de conseguir maior coerência no trabalho e empreender projetos em comum. Teoricamente, essa oportunidade está garantida no momento chamado de permanência, quatro horas semanais que os professores da RME de Curitiba têm a seu dispor para planejar em conjunto e com orientação da pedagoga da escola. Mas como esse tempo também é preenchido por cursos, atendimento a pais, conselho de classe e tarefas emergenciais nem sempre é possível realizar em equipe uma avaliação a contento dos resultados de uma sequência didática e redimensionar a prática.

Ao perguntar aos alunos, de uma forma geral, como eles recebiam e avaliavam a leitura e a contação de histórias feitas pela professora, era esperado que não soubessem descrever objetivamente, mas eles forneceram pistas que apontaram para o que Oliveira (2010) explica como vínculo com uma experiência sensorial e emocional. Nas datas de 18 e 23/11/2015, respectivamente, dois alunos declararam:

Pesquisadora – O que acontece na cabecinha de vocês quando a professora está lendo um livro?

YU – A gente fica imaginando. Todo mundo gosta, todo mundo aplaude depois (3º ano).

NH – Daí a gente fica relaxaaaaando, ouvindo uma historinha. Só falta a comida (4º ano).

O fato de conseguir relaxar indica como se sentem à vontade diante de uma atividade condizente às suas expectativas. A colocação de que faltaria comida para que o momento fosse perfeito pode validar a ligação com o aspecto sensorial: prazer à mente que imagina, prazer ao corpo que saboreia o alimento. No final? Aplausos, que manifestam aceitação, que indicam desejo de mais. Acrescento o ponto de vista da professora CM a respeito do momento em que conta histórias: “Eu vejo quando eu conto histórias para as crianças, [...] os olhos delas brilham”. A professora MD, cuja experiência com o livro *O pequeno príncipe* já foi mencionada no tópico “O mediador de leitura é antes de tudo um leitor!”, declarou:

*O pequeno príncipe*, eu comecei a fazer leitura por capítulos, às vezes estou meio rouca: “Crianças, hoje não dá!”. “Ah, *prof.*, que pena!” [...]. Eu estou lendo ainda, eu comecei nesse último trimestre, então eu vejo que eles gostam, eles cobram, e eu acho que faz diferença. Todos estão adquirindo o livro, se interessando bastante. Todos não, mas alguns já vieram me mostrar.

Por esses depoimentos, é fácil entender que uma boa história não pode manter ligações com didatismo, lições de moral ou estereótipos, para que possa evocar imagens, provocar possibilidades. Yunes (2014, p. 35) lembra que, “ao revisitar nossas memórias de contato com a narrativa, primeiras sensações de discurso que experimentamos, elas aparecem inevitavelmente associadas a alguém que guardamos afetuosamente”. Sendo assim, enquanto o mediador lê ou conta uma história:

[...] não é um tempo cronológico que interessa, mas o tempo afetivo. Uma história tem que durar o tempo da liberdade do leitor e do ouvinte para que ele possa ser coautor da história narrada, percebendo a experiência viva e criando na imaginação o que for sugerido pelo narrador. (OLIVEIRA, 2010, p. 47).

Quando um adulto lê histórias para crianças ainda bem pequenas, elas aproveitam os textos escritos para formar suas próprias narrativas, para reelaborar a leitura que fazem de livros de imagens, para reformular fragmentos da cultura letrada (CORSINO; PIMENTEL, 2014, p. 275).

Pesquisadora – Vocês gostam quando a professora conta história ou lê um livro na sala?

WW – Sim. Porque a gente aprende mais com ela. (3º ano, 18/11/2015).

AG – Eu gosto de ler e de quando alguém lê. (3º ano, 18/11/2015).

ES – É bom ler. Mas de vez em quando é bom ouvir a história. (4º ano, 25/11/2015).

ML – Porque ela está lendo pra todo mundo também, não é só pra uma pessoa. (4º ano, 23/11/2015).

GF – Porque a gente entende melhor a história. (4º ano, 25/11/2015).

Analisando esses depoimentos, mesmo os alunos do 4º ano sinalizam que ainda necessitam da leitura mediadora da professora por facilitar o entendimento ou porque todos dela participam. Essas colocações dos alunos são validadas por Lerner (2002, p. 96) ao afirmar que “[...] a leitura do professor é de particular importância na primeira etapa da escolaridade, quando as crianças ainda não leem eficazmente por si mesmas”.

Essa função de formação do leitor estende-se ao ambiente da biblioteca, então como seduzir potenciais leitores nas bibliotecas? Uma das atitudes, conforme apontam Vieira e Fernandes (2010) é fazer com que eles se sintam inseridos nesse espaço e possam dialogar com outros leitores sobre suas experiências com os textos literários, sobre suas opiniões. Pelos relatos dos alunos e das professoras AV e MO, responsáveis pela biblioteca, percebi que essa proposta realizava-se no denominado “momento cultural”.

De acordo com o previsto pelo Caderno Pedagógico da RMBE, a função da biblioteca referente à formação do leitor vai além de empréstimos de livros. O trabalho na biblioteca deve estar voltado também a ações culturais: leitura e contação de histórias, rodas de leitura, leitura e produção de histórias em quadrinhos, aproximação da literatura com outras linguagens artísticas, eventos culturais (CURITIBA, 2014). Em entrevista, a professora MO assim definiu o momento cultural:

Nós realizamos contação, às vezes utilizando adereços, fantoches. Teve um momento em que eu passei peça de teatro, trouxe um grupo em vídeo, porque não tem como apresentar o teatro sozinha, uma peça mais elaborada com boneco, vários personagens. Eles amaram, foi a peça “João e Maria” [...]. Faço roda de leitura. Então, [o momento cultural] é bem diversificado.

Acrescentou que fez leitura de livros de Monteiro Lobato e deixou os livros à disposição dos alunos. Passou filmes da primeira série de TV com os personagens do Sítio do Picapau Amarelo e também a série mais recente. Contou aos alunos como os personagens foram criados. Então essas atividades despertaram interesse

dos alunos, que acabaram envolvendo a família, conforme a professora MO relatou em 13/11/2015: “Eles trouxeram muita questão de retorno da família. ‘Porque meu pai vai comprar mais um livro do sítio’; ‘Contei sobre Monteiro Lobato’, ‘Meu pai não conhecia’. Sabe, sempre traziam algum retorno”.

A professora AV contou uma experiência semelhante. Disse que começou a falar sobre a obra de Monteiro Lobato, a descrever o Sítio do Picapau Amarelo e os alunos começaram a gostar. “Até então eles olhavam os livros e não gostavam”. Depois, ela leu para os alunos *Reinações de Narizinho* [...]. Segundo a professora, quando chegavam à biblioteca, eles comentavam com ela algumas partes do livro: “Então eu falava realmente leu e eles começaram a pegar os livros devido ao meu incentivo”.

Essa intervenção feita por um mediador mais experiente entre as obras de Lobato e os leitores iniciantes é defendida por Catinari (2010) devido à linguagem empregada pelo autor, que na época era inovadora, mas que hoje se tornou erudita e também ao fato de que, para os mais jovens, os personagens de Lobato podem ser desconhecidos. Todo esse empenho em resgatar um contexto histórico distante, para apresentar um autor e parte de sua obra se justifica porque nas produções de Lobato para o público jovem se encontram a valorização do mundo da criança, repleto de fantasias e aventuras, personagens que despertam admiração, linguagem inventiva e diálogo com obras clássicas (TRAVASSOS, 2014). Um outro fator a ser considerado para que a criança não seja privada de experimentar a literatura de Lobato é o fato de que ela oferece ao leitor uma oportunidade de exercício do estranhamento em leitura, do pensamento crítico acerca do homem e seu estar no mundo (MATOS; SOUSA, 2012).

A confirmação de que o contato com obras de Monteiro Lobato foi significativa aos alunos veio quando perguntei a eles sobre o momento cultural, realizado na biblioteca. Na entrevista do dia 25/11/2015 foi possível notar o interesse dos alunos pelas histórias e personagens de Lobato e como o repertório cultural desses alunos se ampliou a partir daquelas atividades:

Pesquisadora – Vocês gostavam do momento cultural feito na biblioteca?

BH – Eu gostava. A gente aprendia sobre as histórias, sobre alguns filmes de história e também sobre a vida do Monteiro Lobato.

Pesquisadora – Vocês já conheciam Monteiro Lobato?

GS – Eu não.

BH – Eu já.

Pesquisadora – Que personagem mais chamou a atenção de vocês?

HN – O meu foi o Saci-pererê. Ele era muito travesso porque ele azeda o leite da vaca, estraga o ovo da galinha e esconde as coisas dos outros.

BH – Como é o nome daquele... aquele espertinho, velhinho... o tio Barnabé! Ele era muito aventureiro e ele sempre fazia um agrado no Saci, daí o Saci nunca mais voltou na casa dele pra assustar ele.

BH – O livro que levei para casa sobre Monteiro Lobato foi *Os doze trabalhos de Hércules*. Eu li inteiro e coloquei no meu caderninho de livros.

Os alunos BH e HN afirmaram ter em casa um caderno em que faziam anotações sobre os livros que já leram. BH disse que seu pai ilustrava as histórias registradas naquele caderno. Eles explicaram que mostravam para a família o que escreviam ali. Embora esses cadernos sejam apenas reproduções de leituras feitas, representam também uma previsão de ensaio de uma autoria, pois é preciso considerar que “a produção do texto cria um movimento em que ler passa a representar, também, uma questão de escrever”. (CITELLI, 2003, p. 43). Nesse sentido, Barthes (2005b) declara que o desejo de escrever vem de leituras particulares, especiais; do encontro com alguns textos lidos nasce a esperança do escrever. Tauveron (2014) sugere a instituição de uma caderneta de autor, parecida com o “caderninho” a que os alunos se referiram. De forma semelhante aos escritores, os alunos anotam nessa caderneta instruções, copiam textos, desenhavam, escolhem títulos, registram fragmentos de ideias, constroem seu universo pessoal, que serve de apoio e motivação para escritas futuras.

Embora não estivessem entre meus participantes da pesquisa, devo citar o trabalho com os alunos do 5º ano, desenvolvido e relatado pela professora AV. Ela declarou que escolhera o livro *Tchau* (NUNES, 1984) para ler um dos contos ao 5º ano. “Falei que era da Lygia e nunca pegavam da Lygia porque não tem ilustração. Eu li e eles amaram”. A professora confessou que ficou surpresa ao deparar-se com o resultado da leitura do conto e da apresentação que fizera da autora. Dias depois, alguns alunos estavam à procura do livro *A bolsa amarela* (NUNES, 1987) na biblioteca. “Eu não tinha lido *A bolsa amarela* [...]. Meu Deus, o que tem *A bolsa amarela*? E eles me contaram a história [...]. Depois os livros da Lygia Bojunga não param mais, o 5º ano empresta direto”.

Essa progressão na experiência leitora comprova que a literatura funciona como uma escada com corrimão, ao mesmo tempo apoiando o leitor e o conduzindo a novos horizontes ou como um mapa cheio de pistas a conduzir o leitor a “[...] terrenos cada vez mais complexos e exigir-lhe que ponha em jogo maior experiência de vida e de leitura”. (COLOMER, 2007, p. 139).

Mesmo na biblioteca, espaço em que não cabe um trabalho sistematizado como na sala de aula, a professora precisa estar atenta às necessidades dos alunos e pesquisar outras formas de intervenção possíveis além do ato de ler e contar histórias. Exemplifico essa questão com o depoimento da professora AV, contando como precisou evoluir para a formação de rodas de leitura.

Eu comecei a fazer a contação e via que eles tinham necessidade de falar do livro deles. Então, o que eu fiz? Comecei a fazer roda de leitura, nessa roda eles tinham mais tempo de falar. Eu pegava contos pequeninhos e a gente lia, fazia uma rodinha. Depois começava a falar do que leu. Eu vi que nessas rodas eles faziam associação com o que eles liam. Eles realmente começaram a conversar e os que não liam, começaram a ficar assim: “Ah, acho que vou ler, já que todo mundo está comentando seu livro”.

A roda de leitura, segundo o Caderno Pedagógico da RMBE, deve ser feita sob a mediação de um leitor-guia que escolhe o texto a ser lido, em voz alta, com os participantes dispostos em círculo. Esse mediador, ao final da leitura, expõe seus comentários sobre o texto e incentiva que os outros participantes o façam também. Não deve haver julgamentos a respeito das opiniões emitidas. Uma roda de leitura tende a estimular a comunicação dos leitores, a troca de experiências, a autonomia de leitura, constituindo-se em uma atividade prazerosa (CURITIBA, 2014). Além dessas consequências, tendo por base a experiência relatada pela professora AV, a roda de leitura ainda possibilita ao aluno aprender a fazer conexões entre os livros que já leu, e a buscar outras leituras que podem lhe interessar.

Embora seja insubstituível a leitura de livros e o contato físico com o livro para a formação do leitor, outros meios também se apresentam como interessantes à criança contemporânea para entrar em contato com narrativas ficcionais. Assim como a escuta da narração e da canção *O Burro de carga* (GRECA, 2014) estimulou os alunos do 3º ano, entre os alunos do 4º ano houve várias declarações confirmando a apreciação dos filmes que a professora EL passou em sala: *A princesa e a ervilha*, na versão criada com personagens de papel pelo programa Quintal da Cultura (*A PRINCESA e a ervilha: histórias de papel*, 2015), e em versão

norte-americana (*A PRINCESA e a ervilha*, 1984); *Jumanji* (1995) e *Zathura: uma aventura espacial* (2005).

As duas versões do conto *A princesa e a ervilha* partem da mesma problemática de um príncipe à procura de uma princesa de verdade e na hora em que ela aparece, precisa provar sua condição de princesa. Mas há muitas diferenças. Na produção do programa Quintal da Cultura, a história encanta principalmente pela simplicidade e criatividade com que foram elaborados os cenários e os personagens. Já o filme norte-americano suscita risos pelo humor de algumas cenas e muitas discussões envolvendo a caracterização psicológica das personagens. Em *Jumanji* e *Zathura: uma aventura espacial* há elementos que prenderam muito a atenção dos alunos. Primeiro porque os protagonistas, que são crianças, iniciam um jogo, que mistura realidade com ficção. O filme *Zathura: uma aventura espacial* também envolve ficção científica, em que aparecem meteoros, astronauta e alienígenas.

O aluno BH comentou na entrevista de 25/11/2015 que gostou do filme *Zathura: uma aventura espacial* porque tinha aventura e era divertido. A aluna ES explicou: “Foi legal porque é meio estranho uma casa voar pro espaço. Porque não é uma coisa que a gente vê todo dia”. Ao opinarem sobre o filme, os alunos acabaram fornecendo dados para a compreensão dos elementos que fazem com que uma obra seja de interesse deles, que foi ao encontro do que Colomer (2007) explica que predomina numa obra atual voltada para crianças ou adolescentes: fantasia, humor, jogo literário, narrativa psicológica e ruptura de tabus. Faz-se necessário entender que os livros atuais trazem propostas diferentes e que acompanham o desenvolvimento cultural, social, econômico. São responsáveis por novas estratégias de sedução do leitor.

É importante respeitar e trabalhar com as preferências literárias dos estudantes, mas paralelamente é fundamental ampliar o repertório deles e introduzir obras de maior complexidade. Obras que trabalhem com a intertextualidade, que produzam efeito de humor, que possibilitem o leitor surpreender-se, que permitam mais de uma interpretação, que contemplem a polissemia, que as ilustrações dialoguem e complementem o sentido do texto. Outro recurso a ser utilizado na escolha das obras, lembrado por Brandão e Rosa (2010) é a consideração das afinidades estéticas do professor, uma vez que as preferências como leitor podem influenciar no modo de conduzir as práticas de leitura literária em sala de aula.



De uma forma geral, ensinar literatura é formar leitores do bom texto literário e formar o gosto estético desses leitores. Para isso, o planejamento deve prever uma criteriosa escolha do livro literário a ser lido. Porém não significa discriminar ou mesmo ignorar o gosto dos alunos quando eles não conhecem outras opções e quando o gosto se confunde com o hábito e a repetição (MORTATTI, 2014).

Durante as observações feitas e as entrevistas com os participantes, como menciono em todos os capítulos, ficou evidente o potencial do professor como estimulador da experiência literária. Esse estímulo não acontece somente por meio de atividades planejadas, mas pela própria postura e existência em sala de aula:

[...] para comunicar às crianças os comportamentos que são típicos do leitor, é necessário que o professor os encarne na sala de aula, que proporcione a oportunidade a seus alunos de participar em atos de leitura que ele mesmo está realizando, que trave com eles uma relação de “leitor para leitor”. (LERNER, 2002, p. 95).

Em minhas observações, não me deparei com momentos em que a leitura literária estivesse sendo instrumento de um conteúdo a ser ensinado. Ao contrário, as decisões das professoras por contação de história, comentários de texto, apreciação de músicas e filmes, comentários de leituras, convocaram os alunos a potencializar sua criatividade e a perceber a força da literatura em seu potencial estético e como quebra de padrões. Porém, a ação pedagógica ainda carece de um planejamento sistemático que leve em conta a ampliação das expectativas dos leitores reais.

#### 4.3 A BIBLIOTECA DA ESCOLA E A REINVENÇÃO DAS PRÁTICAS REAIS DE LEITURA

Quando penso em biblioteca tenho várias representações na memória, mas uma em especial me chama a atenção. Refere-se à escola onde fiz o curso de magistério, prédio antigo, o piso da biblioteca ainda de tábuas de madeira, no segundo andar. Mas a nós, alunos, não era permitida a entrada. Por uma janela, pedíamos o livro pretendido. Algumas vezes tínhamos uma resposta negativa, mas sabíamos que ele estava lá, ou que havia outro livro mais adequado para o tema solicitado. Anos mais tarde, dando aulas na mesma escola, tive a grata oportunidade de contemplar e vivenciar algo bem diferente: a biblioteca no térreo, arejada, viva porque aberta a todos da comunidade escolar, inclusive, é claro, aos alunos.

Já presenciei, em outras instituições escolares, a biblioteca como sede de contação de histórias, como apresentação de sarau de poesia, como exposição de textos de alunos, como empréstimos de livros, mas também, como local de trabalho (não espontâneo) de aluno que não pôde entrar em sala de aula por problema de comportamento ou por chegar atrasado à escola. Acredito que, a organização física da biblioteca, sua localização no prédio da escola, as atividades desenvolvidas por seus responsáveis, a frequência de acesso de funcionários, professores e alunos revelam um pouco (ou muito) da concepção de leitura que essa escola como um todo apresenta.

Neste tópico, resgato o testemunho da professora AV, que revelou como foi descobrindo, durante seu envolvimento com os alunos no espaço da biblioteca, as peculiaridades do texto literário. Ela e a professora MO, ao longo das aulas que observei e nas entrevistas para esta pesquisa, relataram a rotina de trabalho de empréstimos de livros e os momentos culturais idealizados por elas e colocados em ação por um período de tempo. Também explicaram o porquê esse projeto foi suspenso. Então, procuro analisar quais foram as forças maiores capazes de suplantarem ações voltadas para a formação do leitor e que já estavam apresentando resultados positivos. Não faço isso como uma crítica de quem invalida uma postura, mas como um questionamento, opção de maturidade que leva a ajustes constantes para que as práticas estejam sempre em sintonia com aquilo em que se acredita.

Antes de descrever as situações que levaram à escrita desse tópico, necessito esclarecer que todas as análises aqui feitas estão em consonância ao pressuposto já apresentado no primeiro tópico deste capítulo, de que a fomentação da leitura é um projeto de toda a escola e não uma tarefa individual do professor ou específico de uma determinada série (FOUCAMBERT, 1994; LERNER, 2002).

As afirmações colhidas na entrevista mostraram que as pedagogas concordam quanto à importância da literatura na formação do leitor:

AJ – De extrema importância [a literatura], porque a criança precisa que seja trabalhada a questão lúdica e a literatura vai diretamente ao encontro dessa expectativa. A questão da criatividade, a questão da ludicidade, dos sonhos, dos pensamentos criativos. A partir de um livro, a criança viaja num mundo de fantasia, mundo de contos de fadas, mundo de aventuras.

ER – Além de desenvolver o imaginário, quem lê mais, sabe mais, a ampliação do vocabulário, escreve melhor, falar melhor, tem muito mais assunto. É nessa faixa etária que você desenvolve o gosto pela leitura.

Para uma compreensão do contexto que envolvia a biblioteca no transcorrer desta pesquisa, faz-se necessário remontar ao início do ano letivo de 2015. Alvorço de crianças e professores, entusiasmo, muita conversa para ser colocada em dia, planos, mudanças, armários novos, alguma pintura nova, cartazes de acolhimento. Todo esse clima de acolher um ano letivo “fresquinho”, que sempre desperta esperança de novas práticas e bons resultados, abrangia quase a escola toda. A biblioteca destoava desse ambiente de organização, de esforços coletivos em prol da aprendizagem dos alunos e de uma boa convivência entre todos os integrantes da escola.

Com seus 18 m<sup>2</sup> e localizada logo à entrada da escola, a biblioteca serviu de depósito de livros didáticos novos, que ficaram empilhados no balcão e no chão, de uniformes perdidos pelos alunos, de sucata, de materiais a serem consertados. Era impossível circular naquele ambiente sem arredar caixas e outros materiais pesados. Muitos livros encontravam-se remexidos nas estantes, sem uma ordem. Ficou assim por pelo menos um mês, até que fossem designadas as professoras AV e MO como responsáveis pelo espaço, pelo acervo e pelas atividades a serem desenvolvidas ali. Essas professoras levaram aproximadamente duas semanas para retirar os materiais que não pertenciam ao espaço e organizar os livros. Só então os alunos puderam frequentar o local.

Esse tratamento dispensado à biblioteca no início do ano está na contramão das concepções atuais relativas à biblioteca escolar, quando a opção é pelo letramento literário. A biblioteca escolar, então, precisa ser um centro cultural onde se podem fazer ótimas descobertas, um lugar dinâmico, de uso constante da comunidade, de práticas escolares significativas (VIEIRA; FERNANDES, 2010); “irradiadora e catalisadora dos bens culturais à disposição do aluno” (AGUIAR, 2011, p. 252); “centro difusor democrático de cultura” (NÓBREGA, 2014, p. 123); espaço com identidade própria para promoção da cultura, da leitura, da produção de textos, de ponto de partida para a navegação virtual (ARENA, 2009). Segundo Moraes (2012), a biblioteca escolar é uma instituição que tem uma tarefa político-pedagógica de suma importância, pois se trata de um campo profícuo para o desenvolvimento de práticas de incentivo à leitura, lugar privilegiado de formação de leitores literários.

Foucambert (1994) intitula de biblioteca-centro-de-documentação (BCD) o local coletivo de circulação e produção da informação, de animação e consulta da escrita, onde estão reunidos os livros e documentos, onde são feitas mostras e

exposições, local de leitura, de produção, de formação, de encontro, prazer e descoberta, canal de mão-dupla para o exterior. Segundo o Caderno Pedagógico da RMBE, as bibliotecas escolares são entendidas como sinônimo de movimento, provocação, pesquisa, construção do conhecimento e difusão cultural (CURITIBA, 2014).

Representando uma instância de escolarização da literatura, de acordo com Soares (2011), à biblioteca são atribuídas as seguintes funções: guardar os livros e possibilitar o acesso à literatura, organizar o espaço (onde se pode ler) e o tempo (quando e durante quanto tempo se pode ler) de acesso aos livros, selecionar obras, promover a socialização da leitura e determinar os rituais do ato de ler.

Em todas essas concepções está claro o caráter dinâmico da biblioteca escolar, de preservação e difusão da cultura, que deve promover interações entre leitores, ligando o saber escolar ao que é produzido socialmente. No transcorrer do ano letivo, houve planejamento e realização de ações pedagógicas por iniciativa das professoras AV e MO que aproximaram a biblioteca a esses conceitos. Essas professoras testemunharam suas práticas na biblioteca, planejadas com o intuito de incentivar a leitura literária: contações de histórias, leitura de livros de Monteiro Lobato, do conto *João e Maria*, do livro *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, de livros de Arnaldo Antunes. Além disso, expuseram, nas entrevistas, o resultado das rodas de leitura feitas com alunos, de orientações individuais para a escolha de livros, de conexões entre texto literário, música, filmes e peças de teatro. Com a leitura dos dois primeiros tópicos deste capítulo, é possível concluir que essas atividades estavam de acordo com o que Aguiar (2011) afirmou ser função da escola: criação de múltiplas formas de aproximação entre sujeitos e livros diversos, por meio de leituras individuais e coletivas.

Entre os meses de maio a novembro de 2015, as professoras AV e MO, conforme já relatado no tópico “Leitura e contação de história: de leitor para leitores”, realizaram o denominado “momento cultural”, assim como previsto no Caderno Pedagógico da RMBE (CURITIBA, 2014). A primeira informação que tive sobre a realização do momento cultural foi por acaso, quando escutei, em sala de aula, um aluno comentando com outro que naquele dia haveria o momento cultural na biblioteca. Para mim, ficou evidente, pela reação deles, que se tratava de uma atividade da qual gostavam bastante.

Segundo as professoras, o momento cultural contemplou contação de história, leitura de livros, apresentação da biografia de autores, filmes relacionados a livros e rodas de leitura. Para acontecer essas atividades, a rotina da biblioteca foi organizada da seguinte maneira: cada turma contava com 50 minutos semanais na biblioteca, então em uma semana se dava o empréstimo de livros; na semana seguinte, o momento cultural. As entrevistas com alunos revelaram que essa prática estava contribuindo para o letramento literário, como se observa no depoimento realizado dia 25/11/2015:

Pesquisadora – Quero saber sobre o momento cultural que a biblioteca estava fazendo. Vocês gostavam?

HN – Eu gostava.

GF – Sim. É muito importante.

BH – A gente aprendia sobre as histórias, sobre alguns filmes de história. E também sobre a vida de Monteiro Lobato.

HV – Eu gostei bastante, a professora lê para desenvolver nosso raciocínio, de imagens e ler livros assim a gente pode aprender mais e ir pra frente.

A professora EL, regente do 4º ano, declarou que não conseguira colocar em prática seu objetivo de instituir um horário de leitura livre na sala de aula, todas as quartas-feiras. Revelou, também, que gostaria de ter lido mais para os alunos, mas pela necessidade de dar conta do conteúdo, não o fez. No trabalho cotidiano, é um grande desafio ao professor atender as demandas da instituição quanto a preenchimento de pareceres, cumprimento dos conteúdos curriculares, participação de eventos internos e atendimentos a necessidades não previstas e, ao mesmo tempo, incentivar práticas de leitura e escrita.

A dificuldade está, entre outros fatores, na administração do tempo escolar, pois a atenção dada ao aluno, a sua fala e a seu pensamento construídos a partir do envolvimento com o texto literário favorece seu progresso como leitor (ROUXEL, 2013). Esse impasse não cabe ao professor, sozinho, resolver, apesar de que ele pode tomar decisões de modo a incentivar a formação leitora. Este capítulo relata várias atitudes nesse sentido. Lerner (2002) afirma ser possível conciliar as necessidades da escola como instituição com o objetivo de incentivar a leitura e a escrita, para isso sugere a formulação de conteúdos do ensino não somente saberes linguísticos, mas também as tarefas do leitor e do escritor: fazer antecipações de sentido, discutir interpretações possíveis, comparar o que se leu com outras obras, recomendar livros, acompanhar um autor, planejar, escrever um texto e revisá-lo.

Apesar de não ter conseguido proporcionar tempo de leitura livre como planejava, a professora EL reconheceu a relevância do trabalho feito na biblioteca, que não se limitou ao empréstimo de livros:

Na parte da biblioteca, as meninas [professoras AV e MO] fizeram um trabalho bem bacana, por isso os alunos continuaram tendo interesse por livros. Então vejo que o professor em sala de aula não consegue se não tiver esse apoio do pessoal da biblioteca, acho que foi bem bacana, o pessoal [da biblioteca] está de parabéns.

Ao explicar o retorno dos alunos ao momento cultural em que foi apresentado Monteiro Lobato e algumas de suas obras, a professora MO relatou que essa experiência foi levada pelos alunos a suas famílias: “Eles comentaram muita questão de retorno da família: ‘Meu pai vai comprar um livro, contei de Monteiro Lobato, meu pai não conhecia [...]’”.

Ao observar atentamente o que acontecia na biblioteca e dar voz aos frequentadores desse ambiente, foi possível, para mim, fazer algumas descobertas. Os alunos gostavam da biblioteca porque ali tinham liberdade de escolha e podiam agir de forma parecida com as experiências sociais, como se pode notar no depoimento da professora MD, que conduzia os alunos à biblioteca: “Eles me cobram o horário da biblioteca. Eles se sentem livres para escolher o que querem ler. Acho essencial”. De semelhante opinião, a professora MO afirmou:

Parece que [a biblioteca] tem aquela magia, outro encanto. Eles já entram, pegam a almofadinha, já se acomodam no tapete, pegam o livro, com outro olhar, outro carinho. Compartilham mais com o outro. Em sala é tudo em carteira, aquela coisa metódica. E lá, não. Até o clima é diferente, chegam todos animados.

Essa análise das duas professoras traduz a satisfação dos alunos em serem sujeitos ativos e capazes de escolhas:

EE – Eu vou pensando qual é o [livro] mais legal. Eu abro pra olhar, não é só por causa do título. Daí eu escolho. Se tem coisas interessantes, eu pego ou se tem coisas malucas e legais. (25/11/2015).

ML – Eu abro ele [o livro], se é bonito, mas daí quando eu vejo que não me interessa, eu pego outro. (23/11/2015).

Essa postura dos alunos também revela a necessidade de uma literatura que amplie sua imaginação e suas habilidades perceptivas, o que acontece geralmente por meio de livros que ofereçam ilustrações com referência à história e que a transcendam, com abertura ao humor, elementos de inversão à ordem comum do cotidiano, possibilidades intertextuais (COLOMER, 2007). Por isso, os

mediadores de leitura na escola devem estar atentos a esses sinais e apresentar opções mais variadas do que aquelas previstas nos parâmetros de avaliação nacional, que propõem o domínio de certas estruturas de determinados gêneros literários.

De acordo com Yunes (2009), a partilha de acervos e a escolha de livros para integrar um repertório pessoal colaboram para a formação da pessoa como interlocutora do mundo. O direito à escolha do livro, num ambiente de troca e informações, de experiências com os colegas, segundo Corsino e Pimentel (2014) converte-se em força transformadora da vida cultural. Esse fato se nota nos depoimentos a seguir, demonstrando que a frequência à biblioteca e a leitura de livros ampliam o repertório dos alunos, que passam a comentar títulos e nomes de autores significativos para eles, a recomendar livros e a compartilhar leituras.

LE – Tem *Asterix*, que eu gostei bastante. No 3º ano a gente pegava, no 4º fui o primeiro a pegar, fui vasculhando, até que achei *Asterix*, daí todo mundo pegou (25/11/2015).

YA – Um dia eu peguei um livro que ele [N. H.] pegou que é de piadas e de trava-línguas e adivinha. Ele me passou e eu fui passando para as pessoas e elas começaram a gostar. *Viviana, a rainha do pijama* também (23/11/2015).

NH – Ela [YA] que me emprestou (23/11/2015).

ES – Eu peguei um livro muito legal: *Os cientistas e seus experimentos de arromba*. Bem legal! (25/11/2015).

DD – Eu também gosto de ir na biblioteca porque lá você aprende muito a ler e escrever, principalmente aqueles que não sabem ainda. E as figuras também, é muito legal. Eu peguei um livro que não tem muitas figuras. Era *Peter Pan*. Mas o livro que eu mais achei legal foi *O fantástico mistério de Feiurinha* (25/11/2015).

Porém, é preciso esclarecer que tentar reduzir a biblioteca a um lugar de lazer e de livre escolha é um engano pedagógico que apenas colabora para a desvalorização desse ambiente. Trata-se de um trabalho intelectual, que pressupõe planejamento e compromisso, exigindo condições apropriadas quanto ao ambiente de estudo – disposição de materiais, espaço físico, silêncio – e tempo adequado (BRITTO, 2009).

No passado, contudo, frequentemente, a biblioteca era lugar de punições, como lembrou a professora AV. Atualmente, ao menos nessa escola, abriga infinitas provocações de ideias, de possibilidade de encantamentos e conexões entre livros. Durante as entrevistas, decidi diversificar a pergunta de “Qual é a importância da biblioteca” para “Imagine se a escola não tivesse biblioteca, como seria?”, apostando que assim poderia obter dos alunos respostas mais espontâneas e reveladoras.

Quando sugeri a possibilidade de não existência da biblioteca, os alunos mostraram um semblante de tristeza, de algo que não apreciavam e exclamaram em uníssono: “Aiiiii!”. O aluno KA em 25/11/2015 completou: “Daí não sei. Nós não íamos conseguir inventar as imaginações”.

Alunos de outros grupos do 4º ano expuseram o fato de a biblioteca favorecer aprendizagens e novamente enfatizaram a biblioteca como propulsora da imaginação, da criação:

HV – Eu gosto de ir à biblioteca porque tem livros para você ler e aprender e as figuras também (25/11/2015).

TL – Eu acho importante porque tem contos de fada e melhora nossa imaginação e a nossa inteligência (23/11/2015).

NH – Esse lugar dá inspiração pra gente. Você vai fazer um desenho, daí você lê um livro e você imagina esse desenho (23/11/2015).

Dois alunos do 3º ano, em entrevista dia 18/11/2015, também abordaram a questão de que a biblioteca pode ser o único acesso a livros disponível para eles:

Pesquisadora – É importante ir à biblioteca toda semana? Vocês gostam ou não?

JE – Eu acho. Porque minha mãe tem pouco dinheiro, então ela não consegue comprar livro.

AG – Eu acho importante porque se não tiver livro pode pegar de lá e ler. Até que eu tenho alguns, mas lá da biblioteca gosto mais.

Houve um caso que não presenciei, mas foi relatado pela professora AV, ocorrido entre alunos do 4º ano. Ela observou que havia alguns alunos trocando determinados livros de lugar na estante. Ao interrogá-los, descobriu que a intenção deles eram impedir que os colegas se interessassem por aqueles livros, pois queriam emprestá-los na próxima semana. Faziam isso porque era permitido o empréstimo de dois livros por vez apenas. Para resolver o problema, ela tomou a seguinte atitude: “Então agora eu já os instruí, a gente faz uma listinha. ‘Eu deixo anotado e depois vocês vêm e pegam o livro, não precisam esconder mais nas prateleiras”.

Apesar de já terem sido mencionadas em “Leitura e contação de história: de leitor para leitores”, vale a pena dar ênfase às rodas de leitura feitas na biblioteca, que surgiram como resposta à necessidade de um espaço para os alunos conversarem sobre suas próprias leituras. Essa constatação endossa a afirmação de Yunes (2009, p. 38) de que “o ato de ler nos exercita para sairmos ao encontro do outro com a disposição para o diálogo”. Além de argumentação, um outro processo



foi instaurado nas rodas de leitura: a associação da sua própria leitura a outras leituras feitas, seja do mesmo livro por leitores diferentes, seja entre diferentes obras confirmando que o ato de ler provoca memórias, convida a pensar, a encontrar-se, resultando num sentimento de valorização pessoal (YUNES, 2009). A capacidade de o leitor iniciante produzir sentido, conforme Girotto e Souza (2010), aumenta quando ele sente que suas ideias são consideradas, sendo que o diálogo com o professor e com os colegas é fundamental para a compreensão por parte do leitor em formação.

Se a professora AV tinha como objetivo, com as rodas de leitura, unicamente um tempo para que expressassem opiniões sobre as leituras feitas, pôde surpreender-se com mais um passo importante para o letramento literário: “Eles realmente começaram a conversar e os que não leem, começaram a ficar assim: ‘Ah, acho que vou ler, já que todo mundo tá comentando seu livro’”.

Quero chamar a atenção para a sensibilidade da professora AV, revelada em primeiro lugar, no momento em que percebeu que precisava dar espaço para os alunos se colocarem diante de suas leituras, sendo necessário mudar a dinâmica do momento cultural. Também mostrou sensibilidade em reconhecer as respostas dadas pelos alunos, que para ela funcionaram como uma constante avaliação de suas próprias ações em prol do letramento literário. Para os participantes das rodas de leitura, ler tinha a dimensão de construir significado para si, à medida que esse significado era testado e ampliado pela troca de experiências. Havia sido instaurado um clima de comunidade interpretativa, conforme previsto por Rouxel (2013), em que a confiança, o respeito e a escuta mútuos favorecia a experiência literária. Assim, a professora estava cumprindo a responsabilidade de, conforme Lerner (2002), propor intervenções que favorecessem o objeto do conhecimento, no caso a obra literária, tal como foi produzido socialmente, e de refletir sobre sua prática docente e efetuar as retificações necessárias.

Objetivando fundamentar a relevância desses momentos para a formação do leitor, enfatizo a posição de Lerner (2002) de que se o objetivo maior da escola for o de ensinar a ler e a escrever simplesmente sem outro propósito, os alunos não aprenderão a ler e a escrever para cumprir outras finalidades. A função da escola, portanto, é a de incluir todos na cultura do escrito e, mais que isso, garantir que seus ex-alunos sejam membros de uma comunidade de leitores e de escritores (LERNER, 2002). Então não basta preocupar-se em elevar o número de livros lidos, em fortalecer o discurso de que a literatura é essencial. O importante é a promoção de

práticas como as concebidas pelas professoras AV e MO que combinam valorização de uma herança cultural e inserção num ambiente de troca de experiências estimuladas por textos literários. O momento cultural, portanto, estava aproximando as atividades de leitura com as práticas sociais, pois os alunos estavam recorrendo aos textos para ensaiar e sustentar um posicionamento perante os outros, construir hipóteses sobre o texto e validá-las ou não, descobrir conexões entre textos e entre textos e experiências pessoais.

Sem a interação com um ambiente em que as razões para ler são intensamente vividas, é possível alfabetizar-se, mas não é possível formar-se leitor (Foucambert, 1994). Convém lembrar que a noção de letramento se sustenta nas práticas semelhantes às ocorridas num contexto social, fora da escola.

Porém, muitas vezes, a própria organização escolar insiste em uma abordagem centrada no domínio do código e não no letramento, com questões aparentemente urgentes, priorizando, então, atividades quantificáveis, visíveis, imediatas. Um projeto ligado ao letramento demanda tempo, o envolvimento de várias áreas, seus resultados talvez não apareçam a curto prazo. Talvez esses foram os motivos pelos quais o momento cultural na escola não tenha resistido às pressões do tempo, à necessidade de atender demandas aparentemente urgentes. As professoras AV e MO tiveram que passar a exercer também, por algumas horas semanais, a função de corregência, auxiliando alunos com dificuldades nas salas de aulas. Essa decisão partiu da equipe pedagógico-administrativa da escola. Como consequência imediata, houve redução do tempo das professoras na biblioteca, diminuindo a frequência e o tempo destinados ao momento cultural. Tanto as professoras AV e MO, quanto os alunos sentiram a redução.

AV – Eu tinha tempo de planejar esse momento [momento cultural], eu fazia esse momento com eles porque naquela semana eu não ia ter empréstimo, então eles sabiam e eles amavam: “Professora, é o momento cultural!”. Eles amavam, amavam mesmo.

ES – Ficou ruim porque a professora não está mais lendo na biblioteca para a gente. Daí a gente não escuta. É bom ler, mas de vez em quando é bom ouvir a história (25/11/2015).

Além da restrição do trabalho da biblioteca junto aos alunos, as professoras AV e MO relataram que, após a mudança de atendimento não houve mais tempo para que elas pudessem explorar o acervo para melhor orientar os alunos na escolha de livros. Essa crítica das professoras é procedente uma vez que um dos atributos do mediador de leitura, conforme Silva, Ferreira e Scorsi (2009) é o de

conhecer muitos livros a fim de produzir elos dessas obras com os interesses trazidos pelos alunos. Vieira e Fernandes (2010) também consideram fundamental que o mediador que atua na biblioteca conheça muito bem uma parte do acervo, fato que demanda tempo.

Pude constatar, nas três aulas (21/10/2015, 22/10/2015 e 04/11/2015) observadas por mim na biblioteca, que realmente não houve tempo para a professora fazer outra coisa além de dar baixa nos livros devolvidos pelos alunos e emprestar aqueles que eles escolheram. Moraes (2012) afirma que uma multiplicidade de ações eventuais delegada ao responsável pela biblioteca faz com que o cargo perca a referência de mediação de leitura e seja desvalorizado. Questiono, então, se não seria um desperdício que professoras ocupassem uma função mecânica, restrita ao controle de acervo. Afinal trata-se de professoras que fizeram cursos de formação continuada e que já estavam num caminho adiantado de consciência de seu papel quanto mediadoras de leituras.

AV – Eles [equipe pedagógico-administrativa da escola] colocaram a gente como corregente de algumas turmas, isso dificulta para organizar a biblioteca. Alguns livros aqui eu não consigo ler, se tem livro novo, eu não consigo. Não que eu lia todos os livros da biblioteca, mas pelo menos eu sabia do que se tratava.

MO – O tempo ficou restrito, não dá tempo para conhecer os livros e indicar.

AV – São 50 minutos para turmas que geralmente são de 35 alunos. Então eu tenho 50 minutos para eles me devolverem os livros, emprestarem outros, tudo via sistema. O computador é lento. Não existe a qualidade que eu gostaria que tivesse.

MO – Não somente os alunos ficaram prejudicados, mas os professores e outras pessoas da comunidade que, precisando do acervo da biblioteca, conforme o horário, poderiam se deparar com as portas fechadas. Eu pego cinco turmas diferentes de corregente, desde 3º e 4º ano. Eu me ausento da biblioteca, a biblioteca fica fechada. Entra quem quer, mexe quem quer, às vezes tem até livro que some, difícil prestar conta porque fica largado. Antigamente dava para atender os alunos, agora eu tenho 50 minutos. A turma atrasou um pouquinho, aquele aluno não pode escolher livro com calma. Parece que torna mais mecânico.

Se o tempo de atendimento pré-determinado aos alunos ficou bem reduzido, então se tornou inviável o atendimento livre, que segundo Silva (2009), constitui o momento destinado a uma presença espontânea do aluno, sem orientação prévia de professores. Porém, a escola deveria empenhar-se em estimular o aluno a frequentar a biblioteca conforme sua vontade de saber, de ler e de investigar (SILVA, 2009). É possível, pois, perceber como a redução do tempo de atendimento comprometeu a qualidade do atendimento da biblioteca sob vários aspectos. A esse fator, pode ser aliado o tamanho da biblioteca, que se situa na sala menor da escola,

um espaço bastante restrito para atender 490 alunos e 62 professores. Quando todos os alunos da turma estavam presentes na biblioteca, não era possível que eles se deslocassem do lugar, apenas um grupo poderia se mover para emprestar livros. No caso das turmas mais numerosas, já havia sido instaurada a regra que a entrada seria apenas para a metade dos alunos de cada vez. Apesar de não ter condenado a biblioteca a uma situação paralisante, o espaço físico bastante limitado, sem dúvida, restringiu as possibilidades de mudanças físicas. Na contramão desse contexto, Silva (2009) alerta que a biblioteca escolar deveria ser, no mínimo, do mesmo tamanho de uma sala de aula, para permitir livre circulação dos alunos.

Além disso, lembro que ela serviu de depósito de todo tipo de material no início do ano. Faço um contraponto entre essas observações e a afirmação de Silva, Ferreira e Scorsi (2009, p. 57): “[...] o espaço físico e seus componentes, onde ocorre a ação pedagógica, também estabelecem um diálogo intenso com cada participante, propondo imagens e acionando o repertório cultural de quem ali se faz presente”. Assim, as autoras defendem que a biblioteca precisa acompanhar o dinamismo da modernidade, devendo ser transformado pela comunidade escolar sempre que necessário. A composição física dos espaços escolares, dentre eles a biblioteca, reflete acerca do leitor que a escola recebe e quer formar e também potencialmente colabora para a formação desse leitor (SILVA; FERREIRA; SCORSI, 2009).

Toda a fragilidade que cerca a constituição e o funcionamento dessa biblioteca escolar é semelhante em muitas escolas públicas brasileiras, segundo Arena (2009), devido à ausência de uma política pública de formação de mediadores e de criação de lugares próprios para os livros nas escolas.

Na entrevista, a professora AV citou-me casos de alunos que procuravam por determinados títulos, autores ou temas, mas que, por uma questão de tempo, ela ficava impedida de realizar a orientação prontamente. Então, ela sugeria uma solução alternativa: “Às vezes eu fico até com pena, eu quero que eles leiam. ‘Venha em outro horário, fale para o professor rapidinho para você descer lá para eu ver se consigo encontrar o livro que você quer’”.

Como causa maior da fragmentação do momento cultural talvez seja o alerta do Núcleo Regional de Educação (NRE), setor Boa Vista, ao qual a escola está vinculada, de que o número emprestado de livros pela biblioteca dessa escola

estava baixo, considerando o número de alunos matriculados. O índice de empréstimo de livros havia caído devido à realização do momento cultural, uma vez que o empréstimo só era possível ser feito quinzenalmente. Então foi outro motivo para se extinguir o momento cultural, para que o número de empréstimos voltasse a subir. Além da limitação imposta à formação do leitor, essa medida também frustrou o planejamento previsto pelas professoras AV e MO, fundamentado em suas vivências e na formação continuada.

Essa situação demonstra que os índices, as respostas quantificáveis foram elementos únicos para que se avaliasse uma situação que envolve pessoas em formação, planejamento e objetivos docentes, leituras literárias, trocas de experiências. Conforme Lerner (2002), os aspectos prioritários do ensino são menos controláveis, por isso, se faz necessário renunciar a controlar todos os aspectos da aprendizagem, a quantificar todos os eventos a serem avaliados. “Não é o número de livros que está levando para casa, porque muitas vezes vai ficar esquecido. A família, a comunidade com que eu trabalho é uma comunidade que não lê”. (AV).

Se o número de livros emprestados pela biblioteca caiu repentinamente, não foi feita uma análise atenta da situação, não foi dada voz às pessoas envolvidas. Se elas tivessem sido ouvidas, o NRE e a equipe pedagógico-administrativa da escola teriam a oportunidade de perceber os resultados, para a formação do leitor, do que o Caderno Pedagógico da RMBE sugere quanto à contação de histórias, leitura coletiva e rodas de leitura. Colomer (2007) alerta para o fato de que centrar-se no simples estímulo à leitura pelo prazer imediato de vivenciar realidades diferentes, de imaginar mundos diversos significa limitar o papel da escola. Para que o prazer pelo texto resulte de um esforço para a progressão de descobertas de sentido, os alunos necessitam ser encorajados e orientados por alguém mais experiente (COLOMER, 2007).

Uma medida da RME e que também constitui um entrave para a dinamização do trabalho na biblioteca é o fato de que o professor a atuar nesse ambiente só é designado após o preenchimento de todas as funções docentes na escola. Foi por esse motivo que as professoras AV e MO só puderam iniciar o trabalho um mês depois do começo do ano letivo, conforme já foi explicado. Isso significa que, muitas vezes essa vaga é preenchida por um professor novato na rede ou na escola e que, frequentemente, não escolheu a função. Para que a biblioteca

entre em funcionamento, é preciso que esse profissional passe por capacitações, o que demanda tempo.

AV – Então esse profissional nem gosta de literatura, não tem uma visão de literatura, vai começar ainda um processo e quando ele terminar esse processo ele sai e ano que vem não continua o trabalho.

Pesquisadora – Para o ano que vem você gostaria de continuar na biblioteca, mas não vai poder?!

AV – É, eu gostaria muito de continuar [...] então quebra o trabalho da biblioteca porque vai outra pessoa começar tudo de novo, do zero. Primeiro ela vai ter que aprender toda a parte de sistema da biblioteca, burocrático.

A permanência do mesmo mediador na biblioteca é defendida por Silva (2009), uma vez que mudanças constantes desestruturam a sedimentação das estratégias realizadas anteriormente, fazendo com que a biblioteca a cada ano se torne um recomeço. “A biblioteca precisa de trabalho contínuo que acumule ações pedagógicas promovedoras do conhecimento de sua comunidade”. (SILVA, 2009, p. 134).

Essa contradição entre a opção teórica da escola e as mudanças arbitrárias dos rumos das atividades da biblioteca se intensifica se forem consideradas as atribuições do profissional responsável pela biblioteca, que são as seguintes segundo o Caderno Pedagógico da RMBE (CURITIBA, 2014):

- a) realizar estudos e planejamento semanal com a equipe pedagógica de sua unidade, visando atividades de literatura que atendam a carga horária extraclasse;
- b) promover ações culturais que estimulem a curiosidade e despertem o interesse dos estudantes pela leitura;
- c) realizar periodicamente ações culturais diferenciadas que valorizem a cultura local e envolvam a comunidade, tais como: recitais de poesias, lançamentos de livros, exposições de arte, performances de teatro, audições musicais, oficinas de produção literária, projeções de filme;
- d) planejar ações em parceria com os professores regentes;
- e) orientar os estudantes na elaboração de pesquisa.

Para uma leitura é necessária a adesão pessoal, é preciso decidir-se por ler. O convencimento não se faz por um discurso formal nem por simplesmente ofertar livros. É primordial despertar a curiosidade, proporcionar ao aluno perceber-se como integrante daquele ambiente de leitura em que as descobertas provocam mais leituras, em que a opinião dele é valorizada. A necessidade de um trabalho voltado

ao incentivo da leitura literária é citado pela pedagoga AJ. Mas, por todos os percalços relatados até aqui, nota-se como o próprio sistema que sugere a formação do leitor, inibe as práticas, pois objetiva um resultado quantitativo e imediato:

Essa proposta veio da Secretaria de Educação em relação a disponibilizar livros de literatura para as crianças, alguns anos atrás, eu creio que a partir do ano de 2009. Com o passar dos anos houve a necessidade de também ser trabalhado a partir desse empréstimo, procurando desenvolver uma leitura de fruição, em que a criança vai sentir, vai viver, vai ver a literatura de uma maneira prazerosa, não como uma cobrança naquele momento. Uma viagem na leitura, digamos assim. (AJ).

Cosson (2006) define a redução da literatura como simples leitura e a consideração da biblioteca como depósito de livros como posturas arrogantes em relação à literatura. A leitura literária ultrapassa a criação de hábitos de leitura ou a concessão de momentos de prazer, mas fornece “como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem”. (COSSON, 2006, p. 30). Diante dessas considerações, é possível elencar várias peculiaridades específicas da biblioteca da escola referida nesta pesquisa e outras que são comuns à maioria das bibliotecas escolares e que potencialmente colaboram para o letramento literário. Kleiman (2007) afirma que os eventos de letramento não se diferenciam das atividades da vida social, por isso são cooperativos, envolvem vários participantes e vários saberes, sendo que o professor deve ter autonomia no planejamento, partindo de suas observações e diagnósticos.

Cito algumas dessas peculiaridades: o acesso a livros de qualidade, selecionados e distribuídos até 2015 pelo PNBE, fato que, segundo Paiva (2009, p. 147) demonstra “valorização da biblioteca como promotora da universalização do conhecimento e, também, da universalização do acesso a acervos pelo coletivo da escola”. Outras vantagens: nesse ambiente não há pressão exercida em nome do cumprimento de conteúdos; a questão “tempo” teoricamente não deveria ser um problema por se tratar de uma escola de período integral; as professoras atuantes em 2015 se mostraram conscientes de seu trabalho de mediação literária, fizeram cursos de formação continuada e contaram com as orientações do Caderno Pedagógico da RMBE; os alunos demonstraram se sentir bem nesse lugar.

Aliando essas condições favoráveis aos discursos das pedagogas em defesa da literatura e ao previsto pelo Caderno Pedagógico da RMBE, percebo que não faz sentido a fragmentação imposta às ações pedagógicas da biblioteca e à

organização de horários que envolvia professores e alunos. Para analisar essa contradição, volto a considerar a necessidade de uma reforma do pensamento, formulada por Morin (2011, 2015). Para fundamentar a importância dessa reforma, o autor considera que o modelo quantificador e descontextualizado de pensamento, tão em voga hoje, conduz a uma inteligência cega, que impede de enxergar o global, o essencial. Se o isolamento dos objetos é importante para melhor entendê-los, é necessário também recolocá-los em seu meio a fim de religar os saberes. Para lutar contra a fragmentação do conhecimento, contextualizar os saberes, priorizar o essencial, Morin (2005) revela ser necessária uma organização baseada no diálogo, na elaboração conjunta de estratégias, na possibilidade de inovações.

Se a formação do leitor é uma prioridade da escola, esse fato precisa se converter em ações cotidianas, planejadas, avaliadas, reinventadas, impedindo que as circunstâncias emergenciais, munidas de quantificadores e datas a serem cumpridas, transformem-se em prioridade. A formação do leitor literário, afirma Cademartori (2009) extravasa o trabalho de massa, requer um tempo mais lento, pois ao leitor deve ser concedida a liberdade da observação, da reflexão, da descoberta das entrelinhas, das sutilezas, da plurissignificação. É coerente que seja assim, pois as manifestações culturais acontecem na transposição dos limites das tarefas do cotidiano. “A vida passa numa sucessão de instantes de emergência que, se bem examinados, podem se revelar menos graves e urgentes do que parecem ser”. (CADEMARTORI, 2009, p. 124). É necessário, portanto, um constante questionamento a fim de “[...] administrar o tempo de tal modo que o importante ocupe sempre o primeiro lugar”. (LERNER, 2002, p. 92). Não proponho uma solução, mas talvez essa pesquisa, trazendo referenciais teóricos sobre a importância da biblioteca sob a ótica do letramento, analisando as questões empíricas levantadas, deva fazer um alerta. Em primeiro lugar, exponho as reivindicações das professoras AV e MO, que apesar de todas as diversidades enfrentadas, vislumbram possibilidades de melhoria:

MO – Seria necessário mudar a visão da escola. Poderia melhorar a questão do horário, que está muito enxuto, para as crianças aproveitarem mais o tempo. As pessoas acham que estar na biblioteca é supertranquilo.

AV – Hoje a biblioteca é mais vista na escola como um lugar de literatura, já foi pior, cada dia está melhorando, é um trabalho de formiguinha. Só pelo fato de ter o Caderno Pedagógico, acho que tem uma consciência da importância, só que isso não se converteu no dia a dia. [...] que a biblioteca seja respeitada assim como é respeitada a direção, que o respeito por esse lugar seja o mesmo!



Para que haja interação entre sala de aula e biblioteca, que um ambiente não prevaleça sobre o outro (ARENA, 2009), é fundamental que o trabalho desenvolvido na biblioteca passe a ter visibilidade em toda a escola e esteja em consonância com as práticas desenvolvidas por alunos e professores nas salas de aula. Assim, as propostas desenvolvidas na biblioteca podem ser o disparador de um projeto de toda a escola para a formação do leitor, podem retroalimentar esse projeto e estimular as práticas de leitura e de escrita para que alcancem toda a comunidade.

## 5 TEXTOS DOS ALUNOS-AUTORES: ENTRE O DESEJO, A ESCRITURA E O COMPARTILHAMENTO

Nos capítulos anteriores foi contextualizada e discutida a prática da leitura literária entre os 52 alunos participantes desta pesquisa, tornando agora mais plausível e fundamentada a análise do processo de escrita e dos próprios textos produzidos com intenção literária por esses alunos-autores. Leitura e escrita são práticas distintas, mas que se associam sob a ótica do letramento. Barthes (2005b, p. 20) concebe como inevitável o que ele chama de “[...] passagem dialética da leitura amorosa à escrita produtora de obra”.

Poucos escritos temos no Brasil que abordam a questão da escrita com intenção literária na escola. No primeiro tópico, apresento contribuições de Catherine Tauveron, autora francesa, para a base teórica que explicita as atitudes determinantes da formação do aluno-autor. Para elucidar melhor essa questão, é de grande valia a tese da professora Elisa Maria Dalla-Bona, que traduziu estudos de Tauveron e outros autores franceses sobre a escrita literária e a arquitetura do texto literário.

O segundo e o terceiro tópicos trazem, respectivamente, considerações teóricas sobre o texto narrativo e sobre o texto poético. São abordados de forma específica bilhetes com intenção literária, fábulas, contos e haicais, que constituíram os gêneros literários produzidos pelos alunos-autores ao longo de minha permanência no campo de pesquisa. Yves Reuter foi o principal autor, para minha pesquisa, a nortear a análise da narrativa; em Nelly Novaes Coelho busquei as distinções do gênero fábula e conto; em Roland Barthes encontrei a principal fonte a tratar das especificidades do haikai. Junto a essa abordagem teórica, descrevo as situações de produção em que os alunos estavam inseridos; apresento textos de autoria deles, sempre acompanhados de análises correspondentes. Ressalto o ambiente e as propostas desafiadoras e instigantes para a autoria. Ao tecer análises da produção dos alunos e sugerir intervenções didáticas nas situações de produção, faço de forma bastante consciente dos entraves enfrentados diariamente pelas professoras, que vão desde a administração do tempo pedagógico, passando pela exigência de atender a demanda dos conteúdos, pela complexidade das relações humanas e pelas lacunas deixadas pela formação profissional.

## 5.1 FORMAÇÃO DO ALUNO-AUTOR

Antes da análise propriamente dita das condições de produção e do texto escrito pelos alunos, necessito abordar as inter-relações da leitura e da escrita, as especificidades de cada uma dessas práticas no processo do letramento literário. Retomo do capítulo “Leitura e escrita: diálogos com o Pensamento Complexo” o conceito de letramento literário, que é uma experiência de significar o mundo por meio de palavras que falam de palavras, desvelando a padronização dos discursos, possibilitando a pessoa colocar-se no lugar do outro sem perder a identidade, formando o sentido de pertencimento a uma comunidade de leitores. Exige participação efetiva de leitores e/ou autores (COSSON, 2006).

Ler literatura auxilia a leitura em geral; o mesmo processo ocorre com a escrita: escrever textos literários auxilia a escrever em geral (COLOMER, 2007). Dito isso, não faz sentido, sob a ótica do letramento, como numa sequência crescente de dificuldades, numa etapa inicial instrumentalizar o aluno com muitos exercícios metalinguísticos (vocabulário, gramática, ortografia), esperando que ao final ele tenha desenvolvido habilidades suficientes para escrever um texto de acordo com a proposta fornecida. Afinal, “[...] é escrevendo que se aprende a escrever (e confrontando o que faz com suas leituras e sistematizando suas descobertas)”. (JOLIBERT, 1994, p. 46).

Apresento dois tratamentos para a relação leitura/escrita de textos literários. Tauveron (2014) sugere que a leitura literária propicia aos alunos a aprendizagem dos saberes narrativos e também dos “saber-fazer pragmáticos”, que são os motivos para envolver o leitor no jogo do texto e como fazê-lo. Da mesma forma, Napolini (2010, p. 7) considera que “o ato de ler só se completa quando o aluno, tendo se apropriado do conteúdo do texto lido, o transforma em escrita”. Seguindo esse paradigma, pode-se afirmar que “a leitura não é mero exercício sobre a escrita dos outros, mas formulação lenta da própria escrita”. (YUNES, 2009, p. 35). Interpreto essas colocações como confirmação de que a leitura fornece suporte ao aluno para construir seu texto.

Por outro lado, Citelli (2003), com pesquisa realizada junto a alunos de 11 anos, chegou à conclusão que quanto mais se escreve, mais se lê. Nesse sentido, a leitura não se sobrepõe à escrita na aprendizagem. Da mesma forma, Colomer (2007) afirma que muitos autores propõem inverter a ordem escolar tradicional e

chegar à leitura literária através da escrita. O argumento repousa na ideia de que “[...] escrever literatura – contos, poemas, narrativas feitos individual ou coletivamente – permite que as crianças compreendam e apreciem mais, tanto a estrutura ou a força expressiva de seus próprios textos, com a dos textos lidos”. (COLOMER, 2007, p. 162).

Essas duas visões, a de que a leitura orienta a escrita de textos literários e a de que a escrita literária instiga novas leituras, postas assim lado a lado parecem contraditórias e excludentes. A intenção aqui não é investigar qual dos dois movimentos com mais propriedade explica o que acontece de fato na aprendizagem que envolve a comunicação escrita. Mas é a de introduzir pensamentos de autores que abordam as interfaces do ler e do escrever, provocar a descoberta de conexões entre essas práticas distintas, porém indissociáveis (LERNER, 2002).

A ideia da existência de uma zona comum entre o ler e o escrever é defendida por Colomer (2007) ao afirmar que os alunos se beneficiam da relação entre as atividades que envolvem essas duas práticas. Enfim, o texto produzido resulta de uma vivência ativa com a linguagem, num ambiente propício às relações humanas, fruto da conexão entre leitura e escrita, faces da mesma moeda (CITELLI, 2003).

Registro as propostas pedagógicas de Lerner (2002, p. 18) como necessárias ao letramento de uma forma geral: a leitura e a escrita na escola devem ser práticas vitais, instrumentos poderosos para repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento. Outro compromisso da escola enfatizado pela autora é fazer com que todos os alunos sejam praticantes da cultura escrita, sem exceção. Ler e escrever são tarefas aprendidas por participação nas atividades de outros leitores e escritores (LERNER, 2002). Aprender a ler e a escrever exige estar integrado num grupo que já utiliza a comunicação escrita em seu cotidiano, portanto, a primeira condição para esse aprendizado, segundo Foucambert (1994) é a heterogeneidade. “Um grupo homogêneo de não-leitores dificilmente poderá oferecer a seus membros as condições de um uso real da escrita [...]. A defasagem entre o estatuto de destinatário de textos e seu não-saber-fazer atual abre para ele as possibilidades de invenção de estratégias novas”. (FOUCAMBERT, 1994, p. 31). Por isso, é necessário substituir o ideal da homogeneidade pela valorização da diversidade cultural e individual dos alunos (LERNER, 2002). Segundo o Pensamento Complexo, não há sociedade desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. É necessário

considerar a unidade do gênero humano ou de uma pequena comunidade para que seja assegurado o respeito à diversidade cultural, um dos mais preciosos tesouros da humanidade (MORIN, 2011).

Ao tratar especificamente de letramento literário na escola, é preciso antes de tudo considerar a literatura como um discurso de rompimento com padrões pré-estabelecidos, não utilitário, livre de moralismos, aberto ao imaginário, repleto de intenções estéticas. Então, para que essa natureza do texto literário não seja desvirtuada no cotidiano escolar, Soares (2011) adverte para a necessidade de uma adequada escolarização da literatura, “aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar”. (SOARES, 2011, p. 47).

A autora questiona algumas ocorrências que levariam a um distanciamento entre o leitor em formação e a literatura devido a um tratamento inadequado feito pela escola. Nesse sentido, são criticados: seleção limitada de autores e obras, tratamento utilitário dispensado à poesia, proposição de exercícios não significativos sobre o texto literário, valorização do suporte livro didático para a apresentação dos textos, utilização frequente de fragmentos no lugar do texto integral. Como consequência dessa inadequada escolarização da literatura, Soares (2011) aponta a formação, por parte da criança, de uma ideia errônea de literatura, de poesia e de estrutura narrativa, colaborando para que a própria criança produza pseudotextos.

Ao longo de aproximadamente 80 horas em que acompanhei o 3º e o 4º ano, percebi que os alunos aceitavam muito bem as propostas de produção de texto, de elaboração de ilustração, enfim, os apelos a alguma forma de autoria, de elaboração própria. Concomitante à apresentação das considerações sobre a escrita com intenção literária, proponho a reflexão sobre um depoimento colhido no dia 25/11/2015 em que a aluna CH, do 4º ano, explicava-me o que a movia a escrever: “Sempre quando eu vou escrever uma história, eu penso ‘essa vai ser boa, vai ser a melhor’, daí eu fico com uma alegria assim: ‘vou conseguir fazer, vai ficar legal’, pode ser engraçada, suspense. Nada tira a minha alegria de escrever”.

Escrever para essa aluna, evidentemente, não era um trabalho enfadonho nem gerava ansiedade por medo do erro, da correção excessiva. Houve uma intervenção da professora EL na aula de 11/03/2015 em que ela afirmou que o importante é escrever, os erros seriam corrigidos depois, contou aos alunos que

uma de suas professoras era muito “malvada”, não admitia erros, isso bloqueava a imaginação dos alunos. De fato, essa postura seria a mesma nas demais aulas: as questões relacionadas ao domínio da norma padrão eram corrigidas, mas sem constrangimento.

Pode-se afirmar que a aluna CH já realizou a experiência que toda criança, como produtora de textos, deve fazer: sentir o prazer de inventar, de construir um texto, de compreender como ele funciona, prazer de buscar as palavras, de vencer as dificuldades, de progredir, de chegar até o final da tarefa (JOLIBERT, 1994). Se ela afirmou que nada lhe tira a alegria de escrever, é porque tem ciência das dificuldades que precisa vencer para concluir seu texto.

Somo a esse, outros dois depoimentos de alunos do 3º ano, durante a entrevista de 18/11/2015: “Eu me sinto uma escritora e que sou muito famosa” (YU) e “Eu me sinto mais leve” (NM).

Outra experiência recomendada por Jolibert (1994) e exemplificada pelo testemunho da aluna YU refere-se à oportunidade de experimentar o poder que dá um domínio suficiente da escrita. Em outras palavras, os três alunos entrevistados revelaram o início da formação de uma postura de autor em sala de aula, ou seja, a segurança na capacidade para escrever e a certeza de que seu texto seria respeitado (Tauveron, 2014).

É preciso estabelecer a diferença entre escritor e autor. O escritor é reconhecido profissionalmente por sua obra ou conjunto de obras com valor reconhecido dentro de um contexto histórico e social. O aluno não tem essa pretensão nem esse alcance; Tauveron (2007, apud DALLA-BONA, 2012) inaugurou o termo aluno-autor para indicar o aluno que escreve com uma intenção artística, com o objetivo de produzir um efeito no leitor. Essa visão propicia e incentiva propostas complexas de escrita desde cedo, uma vez que considera o processo de aprendizagem na qual professor e alunos estão envolvidos. É fundamental apostar na inteligência e sensibilidade dos alunos (TAUVERON, 2014).

Inspirada nos escritos de Tauveron, Dalla-Bona (2012) explica que ser autor é não se limitar a reproduzir modelos, mas identificar meios que permitam produzir efeitos, relacionar esses meios a uma intenção de autor inscrita no texto. A imagem de leitor-modelo (ECO, 1986) orienta as escolhas do autor; assim como em qualquer outra situação, planejar e executar uma estratégia depende do movimento que se supõe que o outro fará. “Para construir a imagem de seu leitor-modelo, o aluno deve

se descentrar, aceitar sair de si mesmo para pensar num outro abstrato e supor as expectativas, a cultura e as competências do leitor”. (DALLA-BONA, 2012, p. 114).

Para que os alunos possam adotar uma postura de autores, segundo Tauveron (2014), torna-se necessário garantir certas condições didáticas. Sem elas, o aluno fica inseguro, na expectativa de descobrir o que o professor espera do texto a ser escrito. A primeira condição apontada pela autora trata de legitimar a postura de autor em sala, transmitindo segurança de que o texto vai ser lido e respeitado. Essa postura já foi incorporada pela aluna YU conforme seu depoimento: “Eu me sinto uma escritora e que sou muito famosa”.

Outras ações didáticas indispensáveis para a formação de autores, segundo Tauveron (2014) são: encorajar o aluno a extrair da leitura uma estratégia de escrita e construir um modelo de leitor ideal; propiciar ao aluno descobrir que a sua intenção artística de aluno-autor vai responder a uma atenção estética de leitores reais; incitar os alunos a verbalizar seu projeto de autor, formando com seus pares uma comunidade de autores para comentar as escolhas narrativas, os efeitos esperados, as dificuldades; explorar as falhas da relação artística. Nessa última intervenção citada, cabe ao professor explicitar à turma a tática do colega ou pedir ao aluno-autor pesquisar outros meios para concretizar seu projeto, caso a intenção não tenha produzido efeito nos leitores.

A prática da escrita literária implica saber planejar, fazer escolhas relevantes e expressivas, considerando o contexto de produção. Escolha de nomes de personagens, do narrador, do início da história, do lugar das descrições, da presença ou não de diálogos, do ritmo acelerado ou arrastado dos acontecimentos são pontos que o professor deve chamar a atenção durante as leituras. Poslaniec e Houyel (2000, apud DALLA-BONA, 2012) chamam de modo de construção ou arquitetura dos textos literários a relação que o autor tece entre os seguintes elementos da narrativa: tema, intriga, narrador, ponto de vista, personagem, estrutura, sequência, coerência, verossimilhança, espaço e tempo. Analisando a arquitetura de diversos textos, o aluno-autor aos poucos aprende por que e como envolver o leitor, de que forma solicitar o envolvimento afetivo e cognitivo do leitor, sua adesão ao mundo fictício criado (TAUVERON, 2014).

O professor também deve atuar no sentido de estimular os alunos a estabelecerem relações com outros textos, com suas experiências pessoais e com a

atualidade e para que sejam sensíveis à força expressiva dos jogos de linguagem (DALLA-BONA, 2012).

Após esses apontamentos, torna-se compreensível a aproximação feita por Tauveron entre técnica e imaginação criativa. “A técnica pode servir para acionar o imaginário. A aprendizagem de técnicas da escrita literária é indispensável como condição para o desenvolvimento da liberdade e da autonomia do escritor”. (TAUVERON, 1996, p. 194, apud DALLA-BONA, 2012, p. 117). Ensinar a escrever também é ensinar recursos linguísticos para que os alunos possam analisar e alterar seu próprio texto (FIAD, 2006). Então as técnicas apontadas por Tauveron também fornecem instrumentos para que o aluno tenha condições de revisar seu texto e aos poucos conquiste autonomia. “Os conhecimentos sobre a escrita que as crianças vão adquirindo desde muito cedo já permitem que elas efetuem algumas alterações no texto”. (FIAD, 2006, p. 16).

Nessa tarefa de fazer modificações ao texto, a comunidade de autores ganha relevância, pois o aluno-autor deve também confrontar suas opiniões com a dos colegas, avaliar a pertinência das observações deles para depois decidir se fará alterações (DALLA-BONA, 2012).

Para que os alunos possam reproduzir comportamento de autores, também é imprescindível, segundo Tauveron (2014), modificar representações comuns e imprecisas que a sociedade mantém com a escrita. É preciso ensinar aos alunos que os autores não escrevem movidos por inspiração, isso significa dizer que a tarefa da escrita demanda reescrita, às vezes num esforço tedioso. A rasura não é sinal de fracasso, mas de zelo com o texto que está sendo produzido. Também é necessário mostrar que uma obra nunca é inteiramente original, por isso o autor pode se apropriar de outras leituras, de seu conhecimento de mundo para compor seu texto. Por fim, o professor deve ensinar que as relações entre realidade e ficção são muito complexas, existindo uma certa ficcionalização nas histórias reais e uma parte da realidade nas histórias de imaginação (TAUVERON, 2014).

Não é difícil perceber que o ensino da escrita é uma tarefa complexa. Nesse ponto, Tauveron (2014) aborda uma questão bastante séria e que representa uma lacuna no letramento literário, conforme pesquisa que realizou com mais de trinta professores do ensino fundamental e médio. Chegou à conclusão que, além de complexo, o ensino da escrita literária é uma tarefa temida porque significa ensinar o que não se pratica: o professor não prepara uma resposta escrita nem mental com



relação à proposta de escrita que ele apresenta aos alunos. “Nenhum professor desempenha o papel do leitor ‘astuto’ previsto na orientação: todos sonham com um texto do aluno ‘transparente’ para um leitor preguiçoso”. (TAUVERON, 2014, p. 100). Um dos motivos para essa postura, de acordo com minha visão, seria o paradigma predominante em muitos setores da sociedade e que fragmenta e isola o conhecimento, que prioriza o quantificável, aquilo que está na superfície de um contexto ou de um objeto. No caso do texto, avalia-se, então a legibilidade, a ortografia, a pontuação, o espaçamento, por serem visíveis.

Entretanto, na perspectiva do letramento literário, para a tarefa de escrever, “o primordial é o desejo de criar, o prazer de exercer um poder conquistado, é todo o processo da escrita não meramente o resultado final alcançado”. (JOLIBERT, 1994). Antes de ser um conjunto de signos à espera de decodificação, a escrita é um conjunto de práticas sociais, por isso as situações de aprendizagem devem prever um aluno ativo, em interação com seus pares e professores (COLOMER, 2007).

Os tópicos seguintes deste capítulo descrevem e analisam as situações reais de produção de texto narrativo e de texto poético. Em alguns casos, diferente da conclusão da pesquisa de Tauveron, as professoras exerceram o papel de “leitor astuto” e colaboraram para a construção de estratégias de sedução do leitor. Em outros, a fragmentação do tempo escolar limitou o potencial do aluno-autor. Será possível perceber, pela análise dos textos dos alunos, que a formação do aluno-autor acontece em uma rede complexa de fatores que se inter-relacionam, entre os quais a aposta da professora na capacidade dos alunos e também a realização pessoal em ver seu texto discutido e apreciado pela comunidade de alunos-autores.

## 5.2 NARRATIVAS: ENTRE O FIO DA HISTÓRIA E O TEXTO DAS CRIANÇAS

Como questão inicial sobre narrativas, cito o pensamento de Morin (2003, p. 44): “E o milagre de um grande romance, como de um grande filme, é revelar a universalidade da condição humana, ao mergulhar na singularidade de destinos individuais localizados no tempo e no espaço”. É possível incluir as narrativas entre as obras que, segundo Morin, contam um fato específico, com personagens específicos, mas que retratam dramas e anseios próprios de todos os seres humanos, independente da cultura à qual pertençam. Também é necessário lembrar que a narrativa está presente em todas as situações e lugares, nas modalidades

oral, escrita, por meio de imagens, gestos ou pela mistura de tudo isso (BARTHES, 1973).

Uma história que envolva pelo suspense, pela aventura, pela complexidade dos personagens ou pelos fatos surpreendentes (quem sabe por todos esses motivos) convida o leitor a pensar em outras formas possíveis de organizar a vida e a criar hipóteses sobre os acontecimentos e buscar validá-las. Afinal, a capacidade de narrar, de inventar, de projetar a imaginação indicam que o ser humano também está apto a reinventar a si mesmo (GARCIA, 2010, p. 70). Uma boa história, lida ou ouvida, praticamente exige uma partilha com outras pessoas, por isso ela também favorece a criação de laços afetivos com a comunidade.

Ao longo da história da humanidade, segundo Amarilha (2010), a narrativa assegurou a preservação dos dados por meio da memória e ensinou ao homem a apreensão do tempo e da sequência, a possibilidade do contínuo. A invenção da narrativa representou ao homem mudanças de atitude sobre seu próprio viver, pois o ato de narrar permitiu a inserção em um contexto social utilizando a divulgação contínua de sua experiência (AMARILHA, 2010).

A narração, de acordo com Coelho (2011), está ligada à representação de uma vivência épica, ou seja, centrada na relação do eu com o outro, com o mundo social, constituindo o gênero ficção. Para a autora, são três os gêneros literários: ficção, teatro e poesia, sendo que a ficção se desdobra em formas básicas ou subgêneros: o conto, a novela e o romance. Essas formas básicas se diversificam em diferentes categorias, dependendo da intencionalidade, do tema, da intriga, etc. A autora deixa claro que essa é uma classificação adotada por ela e que não há consenso entre os teóricos a respeito da classificação dos gêneros literários. Coelho (2011) considera também uma diversidade de formas narrativas que vêm desde a origem dos tempos, as formas simples, que são: fábula, apólogo, parábola, alegoria, mito, lenda, saga, conto maravilhoso, conto de fada, conto exemplar, conto jocoso, etc. Essas formas simples serão devidamente explicitadas nos próximos tópicos, referentes às sequências didáticas sobre fábulas e sobre o conto *A princesa e a ervilha*, de Hans Christian Andersen.

Ao construir o conceito de narrativa, Todorov (1980) chama a atenção para as transformações de estado e de situações, uma vez que a narrativa não se contenta com descrições, mas exige o desenvolvimento de uma ação, ou seja, a ocorrência de mudanças. Nesse caso, a temporalidade pode ser percebida de duas

formas: o da duração, quando o recurso da descrição apresenta ao leitor uma situação contínua e o das unidades descontínuas do tempo, que ocorrem quando há alteração dos fatos. A narração não exclui a descrição, mas a descrição por si só não basta para a criação de uma narrativa (TODOROV, 1980).

Dessa forma, o autor também esclarece as duas naturezas igualmente importantes de uma narrativa: a sequência de acontecimentos e a transformação das situações, que pode acontecer quanto a intenções, quanto ao modo de agir, quanto à percepção que temos dos fatos. Narrativas mais complexas, segundo Todorov (1980), estariam menos ligadas à importância do acontecimento e mais centradas no grau de consciência e de percepção que o personagem tem de um fato.

Essas reflexões sobre as duas naturezas da narrativa são necessárias para a compreensão dos elementos que a constituem e para que o trabalho em sala de aula aconteça de forma mais profunda. Ou seja, para que as atividades de simples identificação desses mesmos elementos evoluam para uma reflexão sobre a importância de cada um deles para a construção da trama, para a criação de efeitos no leitor.

Reuter (2014) propõe a análise interna da narrativa sob três níveis: o da ficção, o da narração e o da produção do texto. Segundo o autor, é uma divisão arbitrária porque esses três níveis se entrelaçam na construção da narrativa, porém metodologicamente necessária para o estudo das categorias de escolhas e para a análise de problemas de construção textual.

Quanto à ficção, trata-se dos conteúdos reconstituíveis postos em cena: o universo espaço-temporal, a história e os personagens. A narração remete às escolhas técnicas e de criação que organizam o modo de apresentação da narração: o narrador, o narratário, a perspectiva e a ordem de narração. A produção de texto remete às escolhas lexicais, sintáticas e estilísticas que constroem a relação entre a ficção e a narração. Esses conteúdos que, segundo Reuter compõem ficção, narração e produção correspondem à arquitetura textual, denominada assim por Poslaniec e Houyel (2000, apud DALLA-BONA, 2012), conforme já foi mencionado no tópico anterior.

Nos próximos tópicos deste capítulo, esses elementos serão retomados nas análises sobre a produção da narrativa dos alunos-autores, quando apresento

também as considerações sobre a construção textual, último dos três pontos que Reuter propõe para o estudo das estruturas do texto narrativo.

Toda história se compõe de estados e ações, que são mais ou menos recorrentes, a depender de se tratar de uma narrativa de ação ou de caráter psicológico. Reuter (2014) apresenta como o modelo mais aceito referente à apresentação das intrigas o dos teóricos Adam, Greimas e Larivaille, segundo os quais, a narrativa se define como a transformação de um estado em outro. Esta transformação envolve: um elemento complicador, o encadeamento das ações e o elemento de resolução. Mas é preciso lembrar que os romances e muitas narrativas costumam combinar várias narrativas mínimas.

Os personagens têm papel fundamental na organização da narrativa, afinal “[...] toda história é história de personagens”. (REUTER, 2014, p. 41). O personagem, segundo Ramos e Panozzo (2011) é o que há de mais vivo na narrativa, pois é por meio da relação entre o leitor e o ser fictício (o personagem) que a leitura acontece. Coelho (2011, p. 74) define personagem como sendo “[...] a transfiguração de uma realidade humana (existente no plano comum da vida ou num plano imaginário) transposta para o plano da realidade estética (ou literária)”. Philippe Hamon (1972, apud REUTER, 2014) expôs as seguintes possibilidades de análise de personagens:

- a) qualificação diferencial: caracterizações físicas e psicológicas;
- b) funcionalidade diferencial: seu papel na ação, mais ou menos importante;
- c) a distribuição diferencial: frequência com que aparecem, por mais ou menos tempo;
- d) autonomia diferencial: conforme a importância do personagem pode aparecer mais vezes sozinha na narrativa;
- e) pré-designação convencional: a função e o status que o personagem assume pode ser revelado pela sua descrição, pela ação (um detetive, um herói);
- f) comentário explícito: apreciação do narrador a respeito do personagem.

A respeito dos tipos possíveis de construção de personagens, Coelho (2011) admite a possibilidade de outros, mas apresenta três: o personagem-tipo, o personagem-caráter, o personagem-individualidade. Correspondendo a uma função ou a um estado social, o personagem-tipo geralmente é estereotipado. Muito simples em sua construção, é facilmente reconhecível, exemplos: bruxas, fadas, reis,

rainhas, príncipes, princesas, pescador, soldados, mendigos, etc. O personagem-caráter é mais complexo, pois representa comportamentos ou padrões morais. Exemplo: Dom Quixote, que de um personagem caricatural se transforma em um dos mais ricos personagens-caráter da literatura universal. O personagem-individualidade também é complexo, típico da ficção contemporânea, não mais visto de forma maniqueísta e dogmática. Apresenta impulsos, inquietações e ambiguidades, exigindo capacidade de reflexão por parte do leitor. Exemplos: Emília, de Monteiro Lobato; Raquel, de *A bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga Nunes; o Pequeno Príncipe, de Saint-Exupéry e tantos outros.

Giasson (2000, apud DALLA-BONA, 2012) elenca três tipos, conforme sua importância para a história: protagonista, secundário e figurante. Também propõe outros três tipos, relacionados à forma como são descritos: aqueles descritos detalhadamente para que o leitor tenha a impressão de conhecê-los bem e geralmente são os personagens centrais; os descritos parcialmente e os personagens estereotipados.

Não existe contradição entre todas essas abordagens sobre a construção de personagens, feitas por diferentes autores, nem um viés único a ser levado em conta ao analisar um personagem. Trata-se de opções de reflexão junto aos alunos sobre a construção dos personagens, revelada pelos diálogos, descrições, atitudes e as referências que o narrador faz a cada um deles. “[...] é necessário, sobretudo, não subestimar o fato de que a personagem é um dos suportes essenciais do investimento ideológico e psicológico dos autores e dos leitores”. (REUTER, 2014, p. 51).

O espaço da ficção é o cenário onde vivem os personagens. Reuter (2014) propõe alguns eixos fundamentais para a análise dos espaços:

- a) categorias de lugares: familiares, exóticos, urbanos, rurais, etc.;
- b) o número de lugares: único ou vários;
- c) o modo de construção: detalhado ou não, identificável ou não;
- d) a importância: simples moldura da narrativa ou determinante para a condução da narrativa;
- e) as funções múltiplas: caracterizar o personagem (o lugar onde vive, a paisagem que contempla), anunciar a sequência de acontecimentos (os lugares e sua atmosfera predizem o tipo de acontecimento que virá),

estruturar grupos de personagens, marcar etapas na vida do personagem, facilitar ou dificultar a ação.

Para Reuter (2014), a construção dos espaços também define o caráter realista ou não realista da história. Como exemplos: a caracterização de lugares puramente simbólicos, como a floresta representando um mundo estranho, perigoso, é própria de contos de fada; a mistura de elementos de referência do mundo real a elementos incontroláveis ou pertencentes a outros universos pode constituir uma história fantástica. Os lugares determinam a orientação temática e genérica das narrativas. “Seja como for, é necessário constatar que o efeito do real é mais tributário da apresentação textual do que da realidade dos lugares”. (REUTER, 2014, p. 54).

O tempo é fundamental na narrativa. Existe o tempo no qual a história acontece e o tempo da contação, do discurso (RAMOS; PANOZZO, 2011). Dessa forma, um acontecimento breve pode ser descrito em detalhes, longamente, por meio de recurso que criam suspense. Ainda é possível fazer a distinção entre duração e época. Conforme Naspolini (2010), duração corresponde ao tempo que a história levou para acontecer, que pode estar indicado no próprio texto ou ser deduzido analisando os acontecimentos do enredo. Época indica o período da história da humanidade em que ocorreu a narrativa: atual ou antiga. Em uma ficção científica, a época da narrativa, geralmente, corresponde ao futuro.

De acordo com Reuter (2014), o tempo, em primeiro lugar, colabora para a identificação realista ou simbólica da história ou, mesclando essas identificações, contribui para a construção de ficção científica ou conto fantástico, por exemplo. As indicações temporais auxiliam também na determinação do gênero literário. Além disso, as especificações de tempo: qualificam lugares, ações e personagens de maneira direta ou não (marcas do tempo deixadas no rosto dos personagens, por exemplo); estruturam grupos de personagens conforme a idade, marcam etapas da vida; facilitam ou dificultam ações; contribuem para a dramatização das narrativas (indicações temporais).

É possível perceber sequências de diferentes naturezas que compõem a sucessão de acontecimentos em uma história, assim denominadas por Tsimbidy (2008, apud DALLA-BONA, 2012): narrativa, descritiva e dialogal. A sequência narrativa integra uma sucessão de acontecimentos organizados de forma lógica, que pode ser resumida pelo esquema: situação inicial; complicação; ação ou um

desenvolvimento dinâmico da narrativa com peripécias; resolução ou um elemento equilibrador que permite resolver o problema e situação final. A sequência descritiva é a responsável pela exposição dos atributos de algo ou alguém, colaborando para a criação de expectativas do leitor, que ora são confirmadas, ora são refutadas, pois essas descrições podem contrariar estereótipos (lobo bom, porco caprichoso) ou provocar incertezas e estranhezas.

Genette (1973) faz considerações a respeito da relação descrição-narração. Para ele, a descrição pode existir sem narração, mas o contrário não é possível, pois objetos existem sem movimento, mas movimento não existe sem objetos. Em outras palavras, o autor afirma que a descrição é mais indispensável do que a narração, uma vez que é mais fácil descrever sem narrar do que narrar sem descrever. Explica do seguinte modo a natureza da descrição e da narração:

[...] a descrição poderia ser concebida independentemente da narração, mas de fato não se a encontra por assim dizer nunca em estado livre; a narração, por sua vez, não pode existir sem a descrição, mas esta dependência não a impede de representar constantemente o primeiro papel. A descrição é muito naturalmente *ancilla narrationis*, escrava sempre necessária, mas sempre submissa, jamais emancipada (GENETTE, 1973, p. 263).

O fato de Genette considerar que a descrição é indispensável, pode-se comparar à afirmação de Todorov, conforme registrado anteriormente, de que a descrição é o aspecto mais atraente da narrativa. Porém, a descrição por si só não basta para a criação de uma narrativa (TODOROV, 1980); a descrição não deixará de ser uma simples auxiliar da narrativa, como no caso dos seguintes gêneros: novela, romance e conto (GENETTE, 1973). Essa relação, essa dosagem entre narração e descrição deve ser analisada com os alunos durante a leitura de textos literários para que se torne um ponto importante a ser considerado na construção do texto pelo aluno-autor tendo em vista efeitos pretendidos.

A sequência dialogal contribui para criar uma atmosfera de realidade, reduzindo a distância entre o leitor e os personagens. É o momento em que o personagem apresenta-se sem a intervenção do narrador.

O diálogo assegura a legibilidade da história, contribui para dar um ritmo ao texto, para dar referências espaço-temporais, para revelar características, para descrever as ações dos personagens, para introduzir novos atores, para fazer evoluir a intriga ou, ao contrário, para desacelerá-la e manter o suspense. (DALLA-BONA, 2012, p. 266).

É preciso perceber que a diversidade de sequências apresentadas – narração, descrição, diálogo – tem potencial para manter o interesse do leitor, pois constitui um modo de jogar entre o ser e o parecer, retardando oferecimento de informações elucidativas (REUTER, 2014).

Quanto ao estudo da narração, Reuter (2014) distingue dois modos de narrar uma história: contar e mostrar. Contar é o modo mais frequente, em que o narrador não dissimula sua presença, apresenta os fatos tendendo ao resumo e, portanto, oferecendo ao leitor uma visualização menor das cenas e dos personagens. O modo correspondente ao mostrar tem um forte apelo à visualização, presença de falas de personagens e excesso de detalhes. Nesse último modelo, a narração é menos aparente, parece neutra; o leitor tem a impressão de que a história se desenrola diante de seus olhos e de estar na pele do personagem.

Essa divisão, alerta o autor, não é rigorosa, podendo conviver esses dois modos no mesmo texto, apesar de normalmente um deles se sobressair.

A organização da narrativa, alternando descrições, narração e falas de personagens é feita pelo narrador que, simultaneamente, conta uma história e evoca um mundo. Na forma de contar, em que o narrador se faz mais presente, ele pode interferir na narração de várias formas: dirigindo-se ao leitor, comentando aspecto do texto, manifestando o grau de certeza ou de distância que mantém da história, manifestando emoções despertadas pela história, julgando a história, interrompendo a história para fornecer informações, manifestando juízos de valor sobre o mundo, a sociedade em geral (REUTER, 2014).

A escolha do narrador é muito importante para a construção do texto, pois ele é quem vai orientar o leitor. O leitor percebe a história segundo uma perspectiva, que determina a natureza e a quantidade das informações, podendo ser uma das explicitas por Pouillon (1946, apud REUTER, 2014) e Todorov (1966, apud REUTER, 2014): uma visão que passa por um narrador onisciente; uma visão que passa por um personagem (não se pode determinar o quanto ele sabe dos fatos e dos outros personagens); uma visão de fora, que parece ser uma narrativa objetiva, sensação de saber menos que os personagens.

Autores como Giasson (2000, apud DALLA-BONA, 2012) e Foucault et al. (1993, apud DALLA-BONA, 2012) indicam as possibilidades de apresentação do narrador (que Reuter chama de instâncias narrativas):



- a) narrador onisciente, aquele que sabe tudo, vê tudo, tem acesso ao pensamento de todos os personagens, porém não implica necessariamente revelar tudo o que sabe;
- b) narrador que conta a história de maneira objetiva a partir das aparências exteriores e não permite que o leitor tenha acesso ao pensamento dos personagens (é o caso da maioria dos contos);
- c) narrador implícito, mas não onisciente, adotando o ponto de vista de um dos personagens;
- d) narrador que se identifica com um dos personagens e utiliza a primeira pessoa, enquanto ele se refere a outros personagens na terceira pessoa, a narrativa é de certa forma fechada no campo da percepção desse personagem.

É importante que a escola ofereça oportunidades para o aluno perceber que, nos textos ficcionais, há um profundo imbricamento de vozes, pois as vozes dos personagens são veiculadas pela voz do narrador, que também pode figurar como personagem; é preciso lembrar, no entanto, que as vozes do narrador e dos personagens são articuladas por outra voz, agregadora e múltipla: a voz do autor (SANTOS; OLIVEIRA, 2001).

Dessa forma, torna-se fundamental discutir sobre a percepção do ponto de vista adotado a fim de que o leitor possa fazer certas inferências sobre o comportamento dos personagens, elaborar hipóteses, ser mais crítico em relação a como vai interpretar certos dados fornecidos pelo narrador. Sendo assim, é possível ao aluno-autor arquitetar seu texto, planejar também o narrador, seu ponto de vista, o tipo de mediação que fará entre a história a ser contada e o leitor.

Outro fator importante para a estrutura da narrativa é a ordem, que “[...] designa a relação entre a sucessão dos acontecimentos na ficção e a ordem na qual a história é contada narração”. (REUTER, 2014, p. 93).

Existe o recurso do *flashback*, por meio do qual, os fatos são apresentados em um retrospecto, não seguindo a ordem cronológica. Na literatura infantil, o mais comum é a apresentação dos fatos de acordo com uma estrutura linear, conforme garante Coelho (2011), pois os momentos narrados de forma fragmentada exigem um leitor mais experiente. Mas é pertinente registrar aqui que muitos filmes contemporâneos voltados ao público infantil, inclusive animações, utilizam o recurso do retrocesso, tornando esse recurso mais conhecido das crianças. Esse

conhecimento, sem dúvida, pode ser repassado para o mundo da literatura. Os jogos em que a ordem dos acontecimentos não é narrada linearmente, de acordo com Reuter (2014) tem por objetivo aumentar a angústia do leitor, excitar sua curiosidade e dissimular acontecimentos anteriores.

Toda a estrutura narrativa vista até aqui foi comentada em seus aspectos internos, considerando o texto como um conjunto linguístico fechado, embora ela não o seja. Reuter (2014) afirma que esse tratamento apenas é necessário e aceitável como uma posição metodológica. “Na verdade, nenhum texto pode fazer sentido sem as suas remissões aos outros textos e às realidades do mundo”. (REUTER, 2014, p. 153). Reconhecer que nossa voz não é a primeira porque uma multidão de todas as outras pessoas que nos precederam e pessoas com quem convivemos fala por nossa voz explica uma intertextualidade ampla, praticamente inevitável (ANTUNES, 2013). Como aspecto intertextual identifica-se a remissão, mesmo que não declarada a outros textos prévios, dessa forma fica difícil definir exatamente o que está vinculado a um enunciado prévio e o que realmente é original (existiria um enunciado totalmente original?).

A noção de intertextualidade remonta [...] à ideia de que a humanidade, no curso de sua história, realiza um único e permanente discurso, que vai se compondo, que se vai completando, articulando e refazendo, de maneira que poderíamos vê-lo com uma grande linha, inteira e sem rupturas. (ANTUNES, 2013, p. 163).

Num sentido mais restrito, intertextualidade significa a inserção explícita de determinado texto em outro texto, que pode acontecer literalmente (*ipsis litteris*) ou sob a forma de paráfrase (o mesmo dito com outras palavras) ou de uma alusão. De qualquer modo, conforme atesta Antunes (2013), os atos de produção ou de leitura de um texto estão ligados ao conhecimento que os interlocutores têm a respeito de outros textos, previamente lidos. Por isso a intertextualidade é interdisciplinar, externa ao espaço pedagógico, anterior ao momento da produção textual e está sedimentada no saber já produzido e divulgado pela comunidade (ANTUNES, 2013).

Cosson (2014) define intertexto como sendo a presença ou a referência de um texto em outro texto, sendo possível distinguir, com intenções didáticas três núcleos de sentido na leitura do intertexto. Primeiramente, segundo Cosson (2014), vem a noção de que um autor jamais escreve um texto inédito, mas reescreve as suas leituras em um novo texto; um autor, antes de tudo é um leitor. Em segundo lugar, é importante considerar que ler um intertexto significa construir uma relação

de complementaridade com o texto referido, ou seja, uma atualização do texto ausente. A terceira questão alerta para o fato de que a referência a outro texto pode ser criada pelo próprio leitor, dependendo do seu repertório de leitura e de outras experiências. “Nada acontece sem o trabalho do leitor, que é a marca constante de toda leitura intertextual”. (COSSON, 2014, p. 61).

Então, a leitura do intertexto depende em grande medida do contexto que o leitor empresta à obra a fim de torná-la significativa e de aumentar seu próprio repertório cultural (COSSON, 2014). Dessa forma, é possível entender por que Dalla-Bona (2012) denomina o leitor de parceiro, de cúmplice num jogo do qual participa ativamente com seu saber e sua memória.

Enquanto a intertextualidade relaciona um texto a outro texto escrito previamente, a verossimilhança prevê, na narrativa, efeitos do mundo real. A verossimilhança é conceituada por Napolini (2010) como uma lógica interna da narrativa, responsável por fazer o leitor acreditar no que lê, mesmo que os fatos sejam inventados. Trata-se de um pacto feito pelo narrador ao apresentar detalhes dos acontecimentos, dos lugares, dos personagens e, em troca, o leitor oferece adesão à história, à medida que ela torna-se interessante. Foucault et al. (1993, apud DALLA-BONA, 2012) sugerem três estratégias para provocar a verossimilhança:

- a) evitar as contradições entre causa e efeito nas ações relatadas e em inserir elementos que atestam a veracidade de um fato;
- b) detalhar uma ação em vez de apresentá-la resumidamente;
- c) recorrer à pesquisa e apresentar dados que correspondem fielmente à realidade, por exemplo, quanto à geografia ou à história de um lugar.

Porém, é necessário lembrar que por si só a criação de um mundo parecido com a vida real não é garantia de um texto verossímil. Um traço irreal da narrativa pode tornar-se verossímil, conforme a ordenação da matéria e os valores que a norteiam, por outro lado, os dados mais autênticos podem parecer irrealis e mesmo impossíveis, se a organização não os justificar (CÂNDIDO, 1992). Conferir verossimilhança à narrativa implica, então “[...] desenvolver uma coerência própria, uma lógica específica, segundo a qual mesmo inferências a princípio absurdas – em relação a outras lógicas – fazem sentido para quem lê”. (SANTOS; OLIVEIRA, 2001, p. 28).

Nesse sentido, Giasson (2000, apud DALLA-BONA, 2012) sugere que, para construir intencionalmente a verossimilhança em suas narrativas, o aluno-autor deve atentar para, durante suas leituras, a caracterização dos personagens apresentados, as razões que fazem com que alguns pareçam vivos e como o autor transfere credibilidade a eles.

A coerência, um dos fatores que garantem a verossimilhança, pode ser construída nos seguintes níveis: a coerência dos fatos, a coerência do tempo ficcional e coerência dos traços psicológicos dos personagens (POSLANIEC; HOUYEL, 2000, apud DALLA-BONA, 2012). Observando esses fatores, garante-se que determinados fatos correspondam a determinadas reações ou que a sequência de ações seja interrompida por um diálogo ou uma descrição. Quanto ao tempo, a coerência se constrói na adequada relação entre a passagem do tempo e o que foi possível acontecer ou na ambientação dos fatos e costumes em concordância com a época representada. Também é esperado que as atitudes de um personagem estejam em conformidade com as atribuições dadas pelo narrador, a não ser que as divergências tenham um propósito a ser desvendado pelo leitor.

Referindo-se a texto de forma ampla, não apenas aos textos literários, Val (1999), confirma que a coerência é fator fundamental da textualidade, pois, é responsável pelo sentido, que é construído na medida em que conhecimentos são compartilhados. Um texto é dito coerente quando está compatível com o conhecimento de mundo do leitor, uma vez que “grande parte dos conhecimentos necessários à compreensão dos textos não vem explícita, mas fica dependente da capacidade de pressuposição e inferência do recebedor”. (VAL, 1999, p. 6).

Quanto ao estudo de todos esses elementos da narrativa apresentados, Hunt (2010) critica o fato de que para grande parte da teoria narrativa, o destaque ainda sejam os processos descritivos, as classificações, as nomenclaturas, que nem sempre são esclarecedores. Para o autor, o estudo das narrativas e a preocupação do mediador devem confluir para o que exerce fascínio no texto narrativo, “o que mantém a página virando, a forma como o contador conta sua história e como reconhecemos o que é importante para a narrativa, “o que precisamos conhecer em vez de o que é bom conhecer”. (HUNT, 2010, p. 178). Colomer concorda com essa posição, como se pode atestar no trecho:

[...] é necessário partir da ideia de que ‘saber como se faz’, ou seja, como se estrutura uma obra ou como se lê um texto, não é um objetivo prioritário em si mesmo, senão um meio para participar mais plenamente da experiência literária, um instrumento a serviço da construção do sentido e da interpretação pessoal das leituras. (COLOMER, 2007, p. 38).

Ao aproximar do letramento literário todos esses elementos referentes à narração e à ficção é preciso concordar com Hunt (2010) quando afirma que o essencial é comentar, analisar, apreciar junto com os alunos as escolhas do autor que garantiram o interesse do leitor, que fizeram a página virar. Por outro lado, ao professor é fundamental conhecer as possibilidades de combinação entre os elementos da narração e da ficção para desempenhar um papel de leitor astuto e instigar leituras e produções mais complexas. É com esse olhar que procuro contextualizar, analisar as produções dos alunos-autores e, em alguns casos, salientar a ausência de intervenções pedagógicas que se tivessem sido praticadas mudariam substancialmente a qualidade dos textos produzidos.

#### 5.2.1 Fábulas: povoando o imaginário, instigando a autoria das crianças

Foram 12 aulas dedicadas ao tema “fábulas” (de 28/10/2015 a 26/11/2015), na turma do 3º ano. Pude observar a legitimação de uma postura de autor em sala de aula nos momentos em que os alunos-autores expressavam seu projeto, comentavam ideias dos colegas e se sentiam encorajados para ler seus textos porque sabiam que seriam ouvidos com uma intenção estética (Tauveron, 2014). Retomo brevemente as características das fábulas e de seu contexto de surgimento para entender o porquê do interesse infantil por esse gênero textual, além de ponderar os motivos que levaram a professora a decidir por fábulas numa sequência didática de leitura, interpretação e produção de literário. Busquei essa fundamentação teórica principalmente na autora Nelly Novaes Coelho, cujas obras são referência para o estudo da história da literatura infanto-juvenil no Brasil, de gêneros literários e análise de obras literárias infanto-juvenis. Mais considerações de Coelho e de outros autores estão inseridas na descrição das atividades feitas pelos alunos e na análise dos textos produzidos por eles.

Coelho (2011) enquadra principalmente as fábulas e os contos de fada nas denominadas narrativas primordiais que, segundo a autora, são textos exemplares, recolhidos da tradição oral ao longo da história da humanidade por diferentes

autores. Resultaram de criação espontânea, não elaborada esteticamente, que o tempo transformou em populares e que a literatura infantil acabou por transformar em obras clássicas. Podem ser chamadas de exemplares porque o objetivo evidente desse tipo de narrativa é a divulgação de modelos de comportamento individual, social, político. Como definição:

*Fábula* (lat. *fari* = falar e gr. *phaó* = dizer, contar algo) é a narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade. A julgar pelo que a história registra, foi a primeira espécie de narrativa a aparecer. (COELHO, 2011, p. 165).

Entre os autores de coletâneas de fábulas e que se destacaram ao longo da história, Coelho (2011) cita Esopo, grego que viveu como escravo (século V a. C.); o romano Fedro (século I a. C.); Leonardo da Vinci, que teria reinventado muitas fábulas, mas sem repercussão fora da Itália e La Fontaine, responsável por introduzir definitivamente as fábulas na literatura ocidental, em forma de versos, inicialmente para adultos.

A convivência natural entre realidade e imaginário, resultado do pensamento mágico predominante no mundo arcaico, assemelha-se ao pensamento da primeira fase da infância. Outro fator que, de acordo com Coelho (2011) aproxima as crianças das fábulas é a técnica da repetição, bastante explorada nesse gênero textual. Trata-se da repetição de esquemas básicos: argumentos, atributos aos personagens e valores ideológicos. Não são textos que apresentem muitas novidades de estrutura ou de tema. Em geral, as crianças se sentem fascinadas por ouvir repetidamente determinadas histórias ou a assistir muitas vezes ao mesmo filme. É uma exigência psicológica dessa fase do desenvolvimento: a repetição de situações conhecidas, pois gera o prazer de saber por antecipação o que vai acontecer. O leitor sente-se seguro. “É como se pudesse dominar a vida que flui e lhe escapa”. (COELHO, 2011, p. 106).

Em princípio, a fábula trabalhada como gênero literário na escola é passível de polêmica. Por ser marcada historicamente por um caráter moralizante forte e explícito, a fábula pode entrar em choque com a essência da linguagem literária, impregnada de pluralidade de sentidos e livre do compromisso com moralismos e didatismos (PAIVA; PAULINO; PASSOS, 2006). Por outro lado, sabe-se que nenhuma obra é destituída de ideologias e as mensagens ideológicas podem ser modificadas a depender da recepção literária por parte do leitor (COLOMER, 2007).

Esse contraponto também foi pensado pela professora CM antes de decidir-se por trabalhar com fábulas.

No tópico “O mediador de leitura é antes de tudo um leitor!?”, do quarto capítulo desta dissertação, relatei o comentário que ela fizera ao 3º ano sobre esse gênero textual. Ela explicou aos alunos que antes não gostava de trabalhar fábulas por causa do tom moralizante. Mas reconhecendo que gostava de ouvir fábulas na sua infância, foi percebendo que o efeito estético causado no leitor pode sobressair ao objetivo de orientar comportamentos, conforme afirmou em entrevista:

Eu fui vendo o lado encantador das fábulas, depende do ponto de vista da criança e do professor, como ele encaminha, qual é a intencionalidade dele, se é você trabalhar assim a estrutura, as características do gênero e o interesse, o divertimento, o prazer que esse gênero possui ou só transformar em uma lição de moral. Eu procurei fazer a primeira opção, acho que agradou muito.

Desse depoimento, enfatizo dois fatores importantes para o letramento literário e que estão interligados: o prazer estético que o leitor pode sentir e o encaminhamento feito pelo professor, que pode ser determinante para esse efeito. Sobre as razões que justificam o trabalho com fábulas a partir do letramento literário, Souza; Corrêa e Vinhal (2011) apostam que esse gênero representa a possibilidade de um trabalho de fruição estética, de uma abordagem lúdica, de uma formação cultural e de funcionar como catarse para os leitores. Como sugestão de trabalho com fábulas, Paiva; Paulino e Passos (2006) propõem três momentos importantes:

- a) a contextualização da obra, um conhecimento mínimo das características do gênero e do momento histórico em que viveram os fabulistas;
- b) a análise do texto: um estudo das características dos animais presentes nas fábulas; comentário crítico sobre a moral explicitada no final do texto; observação da forma - em versos ou em prosa - como a história é apresentada;
- c) o diálogo com outras obras: o leitor pode estabelecer um diálogo entre as fábulas consideradas clássicas e os recontos e paródias dessas fábulas feitas mais recentemente.

Ao longo de toda a descrição das atividades com o 3º ano, nota-se que os dois primeiros encaminhamentos propostos por Paiva; Paulino e Passos, (2006) foram bem explorados. Referente ao último deles, é preciso dizer, como se verá a seguir, que houve a leitura de diferentes fábulas e em diferentes suportes. Porém

não houve uma aproximação entre duas fábulas de mesma origem e em diferentes versões. Uma outra sugestão seria a leitura com os alunos de algumas das fábulas da obra *Fábulas* de Monteiro Lobato e os diferentes comentários que os personagens Emília, Narizinho, Pedrinho, Visconde, dona Benta fazem, demonstrando diferentes pontos de vista. Teria sido uma excelente oportunidade de estabelecer um elo entre essa obra e todo o conhecimento que os alunos adquiriram no momento cultural promovido pelas professoras responsáveis pela biblioteca, cujo tema foi a obra de Monteiro Lobato, conforme já descrevi no tópico “Leitura e contação de história: de leitor para leitores”, do terceiro capítulo.

Contudo, reconheço que não é possível esgotar as possibilidades de trabalho com o texto literário ainda mais tendo em vista que os leitores em questão são crianças de 8 anos em média e que estão consolidando o processo de alfabetização, fato que dispensa tempo maior para a leitura, a escrita e até mesmo para a discussão. Há de ser levada em conta também a época da realização dessa sequência didática, pois coincidiu com o término do ano letivo e com a aplicação de provas do último trimestre. Porém, a vantagem de uma escola de período integral é que em parceria com as professoras do contraturno, esse trabalho poderia ganhar complementação.

Durante entrevista, em relação ao planejamento da sequência de atividades, a professora CM explicou que tomou como base sugestões de um curso ofertado pela RME, que previa uma proposta de produção de fábula a partir de um provérbio. Porém ela adaptou para o que considerava ser mais produtivo para sua turma:

[...] a ideia do curso foi partir do provérbio, mas eu preferi partir da característica porque eu acho que é muito importante para todos os textos que eles vão escrever partir das características dos personagens. Numa história eu tenho que saber quem são esses personagens, se eles estão em determinado lugar, o que eles estão fazendo lá. A situação problema é o acontecimento da história, isso é extremamente importante. Achei que era melhor partir daí porque serviria de base para outros [textos].

Assim como será visto em seguida, a proposta de produção de fábula que ela lançou para a turma partiu da escolha dos personagens, suas características principais, o conflito surgido para depois ser criado o desfecho e a correspondente mensagem. Iniciou a sequência sobre fábulas cantando com os alunos uma música que narrava uma versão da fábula *Festa no céu*. A partir da letra da música começou a explicar noções sobre narrador, personagem: “O narrador conta o tempo, o lugar da história, apresenta os personagens. O personagem vai dar ‘vitamina’ para



a história”, segundo a professora CM. Nesse momento ela imitou a voz de alguns personagens de conto tradicional como princesas e bruxas. Falou para as crianças que até aquele momento haviam trabalhado com poesia (os haicais), agora seria a vez das narrativas e aquela história da tartaruga era uma narrativa porque tinha começo, meio e fim.

Nesse sentido, a estrutura mais simples das fábulas, apresentada de forma curta, viabiliza a compreensão acerca dos elementos constitutivos da narrativa, tais como enredo, narrador, personagens, tempo e espaço (SOUZA; CORRÊA; VINHAL, 2011), também favorece a criação de texto narrativo pelo aluno em fase inicial da escolarização (DALLA-BONA, 2012). Para a escolha das obras de diferentes gêneros literários a serem lidas nas fases iniciais de escolarização é preciso averiguar se os alunos são capazes de lerem sozinhos essas obras ou se elas estão ao alcance da compreensão deles. De acordo com Colomer (2007), isto não significa que devam ser insípidas, mas devem ser suficientemente interessantes, embora constituídas por elementos simples.

Esses argumentos, somados ao fato de animais como personagens já constituírem um atrativo para crianças, apontam para a adequação do trabalho com fábulas a partir do início da escolarização, mas deve ser feito de forma crítica (PAIVA; PAULINO; PASSOS, 2006), incentivando muito mais as discussões do que a obediência (SOUZA; CORRÊA; VINHAL, 2011). Esse tratamento foi dispensado em vários momentos das aulas observadas, como se verá a seguir. A partir dos comentários da história ouvida, a turma elencou vários filmes e livros que são exemplos de narrativas.

Para a primeira atividade escrita, os alunos estavam dispostos em grupos de quatro crianças, formando os grupos de cooperação, assim chamados porque neles era possível um colega ajudar o outro, sendo formados por alunos nos diferentes níveis de alfabetização. A professora entregou a cada grupo um quebra-cabeça que ilustrava uma fábula. Não é possível afirmar que todos os alunos já conheciam todas as fábulas representadas, porém na interação entre os grupos, eles conseguiram sem dificuldades identificar todas as histórias, demonstrando que, no conjunto, já tinham repertório suficiente. Perguntou se algum aluno saberia dizer exatamente o nome do gênero textual em questão. Após várias perguntas da professora sobre o tipo de personagens envolvidos, o ensinamento de cada fábula representada nos quebra-cabeças, a turma chegou à resposta correta: fábulas.

Daquele momento em diante, seria lida uma fábula a cada aula de Língua Portuguesa, conforme negociação da professora com os alunos, sendo que eles próprios marcaram no calendário da sala de aula a data e o título da fábula correspondente. Toda essa sequência de leituras, outras questões como a dramatização da voz dos personagens pela professora, o envolvimento dos alunos, a interrupção para explicação do vocabulário já foram relatadas no tópico “Leitura e contação de história: de leitor para leitores”, do capítulo anterior. Apesar de ser evidente o interesse dos alunos em ouvir as histórias lidas pela professora, o corte da leitura para explicação do vocabulário, a procura da palavra no dicionário comprometia a fruição. Esse procedimento pode levar o aluno a uma concepção equivocada sobre o gênero textual lido, conforme alerta o depoimento de alunos no dia 27/11/2015:

Pesquisadora – O que tem de interessante nas fábulas?

MC – A gente pode ler e aprender o que a gente não sabe.

Pesquisadora – Que tipo de coisa?

MC – Se a gente não sabe o que é terreno, a gente lê na fábula que tiver essas coisas, a gente fala, a gente pergunta pra uma pessoa, daí elas falam: “Ah, tem lá em tal coisa, tem lá no livro essa palavra”.

ML – A gente vê uma coisa e não sabe, a gente acha no dicionário pra ver se é... achar a palavrinha e saber o que é.

Conforme a própria professora indicou aos alunos e confirmou na entrevista, ela usaria como base para a leitura de várias fábulas, a obra de Monteiro Lobato. Mostrou às crianças que fábulas também eram encontradas em livros, como o intitulado *Histórias de tia Nastácia*, de Monteiro Lobato, embora apenas duas das fábulas que seriam trabalhadas pela turma estivessem presentes nesse livro. A professora enfatizou aspectos da vida do autor. Na entrevista, ela esclareceu que há livros de fábulas na biblioteca da escola que não primam por qualidade, por isso indicou Monteiro Lobato e afirmou que gostaria de ter levado aos alunos outros livros de fábulas.

Uma vez que a professora citou a obra de Monteiro Lobato, reforço a sugestão de ler e discutir com os alunos algumas das fábulas contidas nos dois livros e os comentários que os personagens do Sítio do Picapau Amarelo fazem a respeito. Algumas vezes são contribuições polêmicas, outras vezes são inusitadas ou discordantes da moral apresentada. A própria Emília declara no final de *Fábulas*: “[...] as fábulas, mesmo quando não valem grande coisa, têm sempre um mérito: são curtinhas”. (LOBATO, 1994, p. 58). Mais do que com a construção do desenlace da

fábula e sua correspondente moral, é bem provável que o leitor se envolva com os comentários dos personagens, seus pontos de vista, às vezes sérios, outras vezes engraçados. São comentários que se dão ao direito de, inclusive, concluir que determinada fábula não é significativa.

Logo após a leitura de cada fábula, a professora CM fazia perguntas às crianças, que se mostravam dispostas e à vontade para responder. Por exemplo, a respeito de *A cigarra e as formigas* (LOBATO, 1994), perguntou que característica a formiga demonstrou ter quando respondeu à cigarra: “Se você passou o verão cantando, que tal passar o inverno dançando [risada da formiga]?”. As primeiras respostas foram muito genéricas: “sem noção”, “malvada”. Com um pouco mais de explicação da professora, um aluno chegou à resposta “debochada”.

Ao concluir a leitura de *A assembleia dos ratos* (LOBATO, 1994), a professora indagou por que a fábula havia terminado com uma pergunta: “Quem vai pendurar a sineta no pescoço do gato?”. Uma criança respondeu: “Porque ficou sem palavras para responder”. Foram levantadas outras questões interessantes pela professora: “O gato mais novo mostrou-se sabido com a ideia que deu, de pendurar um sino no pescoço do rato? Ele foi criativo?”. A professora estimulava respostas diferentes, ouvia a todos, porém finalizava com sua própria resposta.

Percebo que havia sido difícil à professora superar a ansiedade de não permitir que os alunos ficassem sem a sua resposta. Cabe ao professor lembrar constantemente que “o estágio de leitura a que a escola deve levar o aluno é aquele em que ele atua como sujeito que reflete e valia, ou seja, o estágio da chamada leitura crítica”. (LIBERATO, 2011, p. 225). Assim momentos de discussões em que cada aluno construa sua própria resposta são fundamentais. Não significa validar todo tipo de resposta, sem fundamentação no texto, mas promover momentos em que o professor não seja o último a falar ou que deixe uma questão em suspenso para ser analisada aos poucos pelos alunos.

A turma ouviu a gravação da fábula *O burro de carga* (GRECA, 2014), que conta a história de um fazendeiro que deveria escolher, para conduzir seu filho numa viagem, um de seus animais: cavalo árabe, inglês, alemão, jumento espanhol ou burro de carga. Cada animal se sentia superior ao outro, com exceção do burro de carga que, para despeito dos outros animais, foi o escolhido pelo fazendeiro.

A professora CM perguntou qual seria a moral da fábula. E as crianças responderam: “Não ter inveja”, “Ser engraçado”. Não satisfeita com as respostas, ela

pediu que os alunos se concentrassem, retomou a história: “O que o rei sentiu em relação ao burrinho e não sentiu em relação aos outros animais?”. A essa indagação, um aluno respondeu: “Coisa boa”. A professora insistiu, outro falou: “O rei confiava no burro”. Todas as discussões e comentários surgidos após a leitura das várias fábulas comprovaram que a leitura com os olhos é um ato individual, mas a interpretação é um fato solidário, que ganha força justamente ao ser compartilhado (COSSON, 2006).

Enfim, os questionamentos feitos pela professora buscavam mais do que a superficialidade do texto. As abordagens durante a produção coletiva, conforme descreverei em seguida, demonstram que a professora não subestimava a capacidade da criança em fazer conexões entre textos e conhecimentos de mundo.

Duas aulas foram dedicadas a atividades de leitura, compreensão e interpretação da fábula *A raposa e a cegonha* (PINHEIRO, 2012). Eis o texto entregue aos alunos:

FIGURA 12 – FÁBULA: A RAPOSA E A CEGONHA

<p style="text-align: center;">A Raposa e a Cegonha</p> <p>Um dia a raposa foi visitar a cegonha e convidou-a para jantar.</p> <p>Na noite seguinte, a cegonha chegou a casa da raposa.</p> <p>- Que bem que cheira! – disse a cegonha ao ver a raposa a fazer o jantar.</p> <p>- Vem, anda comer. – disse a raposa, olhando o comprido bico da cegonha e rindo-se para si mesma.</p> <p>A raposa, que tinha feito uma saborosa sopa, serviu-a em dois pratos rasos e começou a lamber a sua. Mas a cegonha não conseguiu comer: o bico era demasiado comprido e estreito e o prato demasiado plano. Ela, porém, demasiada educada para se queixar voltou para casa cheia de fome.</p> <p>Claro que a raposa achou montes de piada à situação! A cegonha pensou, voltou a pensar e achou que a raposa merecia uma lição. E convidou-a também para jantar. Fez uma apetitosa e bem cheirosa sopa, tal como a raposa tinha feito. Porém, desta vez serviu-a em jarros muito altos e estreitos, totalmente apropriados para enfiar o seu bico.</p> <p>- Anda, vem comer amiga Raposa, a sopa está simplesmente deliciosa. – espicou a cegonha, fazendo o ar mais cândido deste mundo.</p> <p>E foi a vez de a raposa não conseguir comer nada: os jarros eram demasiado altos e muito estreitos.</p> <p>- Muito obrigada, amiga Cegonha, mas não tenho fome nenhuma. – respondeu a raposa com um ar muito pesaroso. E voltou para casa de mau humor, porque a cegonha lhe tinha retribuído a partida.</p> <p>Moral: “Nunca faça aos outros o que não gosta que façam a ti.”</p>
--

FONTE: Caderno de planejamento da professora (29/10/2015).

Ao grupo de alunos que não estava alfabetizado ainda, foram dirigidos exercícios de alfabetização, como estes:

FIGURA 13 – ATIVIDADES FÁBULA (I)

1-COM AJUDA DA PROFESSORA LEIA A PALAVRA ABAIXO:

F	A	B	U	L	A
---	---	---	---	---	---

- QUANTAS LETRAS TEM?
- PINTÉ CADA LETRA DE UMA COR.
- CONTORNE AS LETRAS QUE TAMBÉM APARECEM NO SEU NOME.
- ESCREVA A PRIMEIRA LETRA DA PALAVRA
- ESCREVA A ÚLTIMA LETRA
- QUANTAS SÍLABAS TEM ESTA PALAVRA?
- QUE OUTRAS PALAVRAS COMEÇAM COM A MESMA SÍLABA DESTA PALAVRA?

- QUE OUTRAS PALAVRAS TERMINAM COM A SÍLABA LA? \_\_\_\_\_
- QUE OUTRAS PALAVRAS APRESENTAM A SÍLABA LA NO MEIO DA PALAVRA?

- RETIRANDO A PRIMEIRA SÍLABA DA PALAVRA VOCÊ FORMARÁ UMA NOVA PALAVRA. QUAL?

2- ORDENE AS SÍLABAS E DESCUBRA AS PALAVRAS:

NHA	CE	GO

PO	SA	RA

CO	BI

BO	RA

FONTE: Caderno de planejamento da professora (29/10/2015).

O exercício que reproduzo a seguir foi dirigido aos alunos que já liam sozinhos:

FIGURA 14 – ATIVIDADES FÁBULA (II)

1- ORGANIZE AS PALAVRAS EM ORDEM ALFABÉTICA:

PRATOS	MAU	BICO	CHEIRA	SOPA
FOME	CHEIRIA	FEITO	PENSAR	BEM

1- TÍTULO DA FÁBULA:

2- PERSONAGENS:

3- OBSERVE AS AÇÕES DOS PERSONAGENS NA FÁBULA E RESPONDA: A HISTÓRIA:

( ) ESTÁ ACONTECENDO AGORA.

( ) JÁ ACONTECEU.

( ) VAI ACONTECER.

4- DESENHE NA FÁBULA SEU:

INÍCIO	MEIO	FIM

5- AO LADO DE CADA PERSONAGEM ESCREVA UMA CARACTERÍSTICA QUE ELE TEM PARECIDO COM UMA PESSOA:

6- QUAL MORAL A HISTÓRIA QUIS PASSAR?

FONTE: Caderno de planejamento da professora (29/10/2015).

Além dessas questões, havia mais quatro cujas respostas estavam explícitas no texto, como esta:

Quem foi visitar a raposa e convidou-a para jantar?

- ☐ uma onça
- ☐ uma raposa
- ☐ alguns bichos

Também constavam quatro questões de vocabulário. Exemplo:

Lição no texto é o mesmo que:

- ☐ tarefa dada pelo professores
- ☐ tarefa feita pelo aluno
- ☐ experiência aprendida

Apenas esta pergunta era de interpretação:

A fala da raposa saindo da casa da cegonha confirma o sentimento de:

- a) alegria por tomar sopa com a cegonha
- b) surpresa com a atitude da cegonha
- c) sentimento de mau humor por ter levado uma lição.

Outra questão tinha como objetivo a identificação das características do gênero fábula. Havia nove alternativas, das quais transcrevo uma que deveria ser assinalada como correspondente a fábulas e a outra não:

- ☐ Os animais agem como se fossem pessoas, falam, cometem erros, são sábios ou tolos, bons ou maus.
- ☐ Iniciam-se sempre com: era uma vez.

Optei por não reproduzir na íntegra todos os exercícios por não ser necessário para esclarecer o seu teor, levando em consideração que a ênfase desta pesquisa não é a interpretação de textos. Posso concluir que inicialmente a discussão coletiva e em grupos iniciada para responder aos exercícios foi produtiva. Porém como era uma lista longa para alunos que ainda estavam consolidando o processo de alfabetização, tornou-se enfadonha. Observei que vários acabaram copiando a resposta do colega. Todos os exercícios foram corrigidos oralmente pela professora que, apesar de explicar cada um deles, não conseguiu manter total atenção dos alunos até o final. Percebo que é uma exigência da escola e da RME o registro de exercícios no caderno e diferenciados conforme o nível de alfabetização do aluno. Porém, avalio que a grande maioria dos alunos, apesar de ter capacidade de entender a proposta de cada atividade, não tinha habilidade suficiente para ler todos os exercícios, avaliar cada um, acompanhar a correção de todas as questões. Talvez um número menor de questões, um de alternativas múltiplas e outro de

resposta aberta, sobre os quais os grupos pudessem discutir fosse mais válido. Ou então que fosse realizado um ou dois exercícios apenas em cada aula.

De qualquer forma, posso afirmar que os procedimentos que envolveram diretamente leitura ou contação de história e a produção de texto foram muito mais proveitosos por vários motivos, dos quais cito três: houve participação efetiva de todos os alunos na discussão das ideias, foram discutidas as escolhas apontadas por cada aluno que emitia uma sugestão, o interesse de cada aluno em criar sua história. O depoimento a seguir da professora CM demonstra que o objetivo dela diante dessa sequência planejada, muito mais de que cumprir uma atividade escolar era o de contribuir para que o aluno se deixasse encantar pela palavra e pudesse se tornar autor: “Na hora em que você começa a explorar o texto, ela começa a se apaixonar pela palavra, eu acho mais interessante, fica mais interessante e dá muito mais condição de ela se tornar um bom escritor”.

Preciso registrar que em aulas anteriores às produções, os alunos ouviram a gravação referente às fábulas *A cigarra e as formigas* e *O burro de carga* (GRECA, 2014). Foram realizadas duas produções de texto, nas modalidades: coletiva e individual. A primeira consistia num bilhete escrito por um personagem a outro personagem da mesma fábula. O segundo texto era propriamente uma fábula.

Como preparação ao esquema da fábula que deveria ser produzida coletivamente, a professora mostrou aos alunos gravuras de 26 animais, sendo que as iniciais dos nomes dos animais contemplavam todas as letras do alfabeto. A turma comentava aspectos relevantes de cada animal, como: hábitos, características físicas, habitat, etc., depois a professora pediu que contemplassem aqueles animais não com o olhar científico, mas com o olhar da imaginação e, inspirados nas figuras, pensassem em características que pessoas podem ter também. Deu exemplos: astuto, rápido, trabalhador, bondoso, criativo. A professora lançou o desafio à turma: “Alguém de vocês já consegue transformar um desses animais em personagem?”. Uma aluna citou o panda e atribui-lhe o adjetivo: comilão. Então a professora pediu que escolhesse, dentre as figuras mostradas, um personagem que pudesse ser o contrário de comilão. “Zangão” foi o animal escolhido.

Após esse primeiro exemplo, outros alunos sentiram-se encorajados para formularem suas ideias também. Era possível notar que o surgimento de mais um par de personagens suscitava novas possibilidades entre a turma. Outros

personagens e suas respectivas atribuições citados pelos alunos e registrados pela professora no quadro da sala de aula foram:

QUADRO 2 – PARES DE ANIMAIS SELECIONADOS E CARACTERÍSTICAS

1) aranha (silenciosa)	hiena (barulhenta)
2) crocodilo (mandão)	siri (obediente)
3) wuerhossauro (inteligente e pacífico)	iguana (brava)
4) esquilo (bondoso)	leão (mau)
5) jabuti (medroso)	flamingo (corajoso)

FONTE: A pesquisadora (11/11/2015).

Interessante como se formava um silêncio de suspense quando o aluno estava para escolher o animal que faria oposição ao primeiro, que já havia sido estabelecido. Quando o aluno não conseguia verbalizar a característica oposta, os colegas davam sugestões. Estava formado realmente um clima de participação numa atividade oral que exigia raciocínio e ofertava prazer em criar e verbalizar para a turma a conexão feita. Em seguida, registraram no caderno os pares de animais escolhidos e suas características. A professora solicitou ideias para a construção de um problema para a fábula do panda (comilão) e do zangão (sem fome). Foram sugeridas questões que não estavam relacionadas aos atributos dos dois animais. Após a intervenção da professora, surgiu a contribuição: “O panda está comendo todo o bambuzal”, que foi aceita pela turma e pela professora. Seguiu-se processo semelhante para “hiena e aranha”, sendo o escolhido o conflito: “A aranha quer dormir, mas a hiena fica rindo com as suas amigas”. Essas duas possibilidades foram registradas no caderno.

Na aula seguinte, os alunos escolheram partir da segunda ideia para a produção coletiva de uma fábula. Então, já haviam feito um esquema, um planejamento para o texto. Nesse momento, a função da professora como mediadora de escolhas, instigadora de ideias mais envolventes e incentivadora à participação de todos foi decisiva.

Pedi que, no caderno, deixassem espaço para colocação do título, que seria o último a ser definido. Em aula anterior, a professora já havia explicado que o título de uma fábula é muito simples, geralmente constituído pelo nome dos personagens, como: *A raposa e a cegonha*, *A lebre e a tartaruga*, *A cigarra e as formigas*. Em seguida, ela indagou sobre quem iria começar falando na fábula, se seria o narrador ou o personagem. A maioria respondeu: narrador, mas um aluno



insistiu que seria o personagem. A professora lembrou que uma história na maioria das vezes começa com “Era uma vez”, “Certo dia”, e que essa fala pertenceria ao narrador. Reproduzo a seguir como ficou o texto coletivo; as indicações numéricas referem-se às principais interferências e contribuições ocorridas:

As hienas, a aranha e o cafuné

Em uma bela tarde (1), a aranha se preparava para dormir (2), mas a hiena não parava de rir das caretas das amigas dela (3).

- Há, há, há – as hienas riam.(4)

- Fiquem quietas!!! (5) – disse a aranha irritada. (6)

- E se a gente não quiser? – a hiena continuou rindo mais alto ainda.(7)

-Vocês vão dormir com o meu cafuné! – a aranha respondeu com uma risadinha.(8)

- Há! Há! Há! Meu plano deu certo! Agora posso dormir em paz!

E a aranha dormiu tanto que até roncou.(9)

(texto elaborado pelo 3º ano A).

(1) A ideia inicial foi “Em uma bela manhã”, mas a palavra “manhã” foi substituída por “tarde” porque lembraram que o problema na história seria que a aranha queria dormir e a hiena não deixava. Foi uma aluna que sugeriu a mudança.

(2) Ideia de uma aluna.

(3) A ideia da perturbação que a hiena causava para a aranha foi construída por meio de três participações diferentes dos alunos: barulho, causa: risada da hiena, motivada pela careta das amigas da hiena.

(4) O diálogo só foi feito depois que um aluno perguntou se era o narrador que estava explicando tudo isso. Foi então que a professora disse que em toda fábula é importante existir diálogo.

(5) Essa frase foi a ideia de um aluno, que parecia estar absorvido pelo fato de as risadas atrapalharem o sono da aranha. A professora achou ótimo e perguntou se podia colocar ponto de exclamação, já que a aranha estava irritadíssima. A professora ainda sugeriu três pontos de exclamação.

(6) Para fazer a voz do narrador ao explicar a intervenção da aranha nesse trecho, a professora leu alguns exemplos das fábulas já lidas. “Disse” foi ideia de um aluno. A professora completou que poderia ser “gritou” ou “disse irritada”.

(7) Participação de dois alunos “E se a gente não quiser”; “continuou rindo mais alto ainda”.

(8) Uma aluna disse que havia a necessidade de a aranha responder alguma coisa. A professora disse que a resposta da aranha poderia ser amigável e perguntou se os alunos concordavam. Eles responderam afirmativamente. Escolheram a melhor resposta dentre várias que surgiram.

(9) Chegando o momento de finalização, a sugestão que surgiu prontamente foi “E viveram felizes para sempre”. A professora interrogou a turma se aquele final seria próprio de uma fábula. Não, foi a resposta. Outra ideia dada: “E a aranha conseguiu o que queria”. A professora pediu outras contribuições, uma frase que remetesse ao sono da aranha. Até que aflorou o final aceito pela professora e alunos.

Essa foi uma atividade bastante demorada, elaborada em duas etapas: do número 1 ao 7 no dia 16/11/2015; 8 e 9 no dia 23/11/2015. A professora registrava no quadro o texto para que os alunos copiassem no caderno após ouvir todos os que pediam para falar, após perguntar à turma se concordava e pedir outras ideias

quando a frase caminhava para o lugar-comum. Essa dinâmica foi confirmada por alguns alunos, durante a entrevista que ocorreu dia 27/11/2015, com o texto finalizado, faltando apenas o título:

Pesquisadora – E sobre as fábulas que vocês estão escrevendo? Eu vi que não terminaram de escrever, como está sendo feito?

YU – Ah, todo mundo se ajuda!

WW – Um ajuda o outro.

MC – Eu criei uma sobre a aranha silenciosa e a hiena barulhenta.

JE – Não foi só você que criou!

MC – A JE me ajudou, ela falou que no final a aranha fazia coceguinha na cabeça da hiena, foi muito divertido.

Pesquisadora – Então a turma pegou a sua ideia pra escrever o texto?

JE – E a minha também.

Pesquisadora – Sim, a ideia das duas.

JE – Sim, a hiena estava rindo e a aranha se preparando pra dormir, daí a aranha falou: “Fiquem quietas”. Elas começaram a rir mais, daí a hiena falou assim: “E se eu não quiser?”. Eu falei: “Será que não dá pra gente montar assim, a aranha vai lá, escondidinha, e faz um carinho na cabeça da hiena e ela dorme, só que teria que ter as outras amigas da aranha pra fazer nas outras amigas da hiena”.

MC – Daí todo mundo bateu palma pra gente e depois falaram: “Pode ser”.

A professora perguntou: “Pode ser assim?”. E todo mundo falou: “Pode ser”.

JE – A gente até agora não fez o título.

MC – Eu sei o título: “A aranha e as hienas barulhentas”.

JE – Aham, vai ser bom!

A ideia da aluna JE asseguraria mais verossimilhança à narrativa do que na fábula coletiva, pois explicita como a aranha consegue seu objetivo: chega “escondidinha”, fazendo carinho na hiena; inclui também as amigas da aranha para darem conta de fazer dormir todas as hienas.

Desse modo, a produção textual constituiu-se, assim como defendida por Cosson (2006), em um momento de interlocução muito mais do que o exercício da norma culta. Desde o início da negociação para o esquema da fábula, passando pelas discussões que levaram à redação do texto, pode-se afirmar que nessa atividade os alunos experienciaram a produção de texto como um processo contínuo, complexo, que requer planejamento e revisão (LERNER, 2002). Os alunos tiveram a oportunidade de planejar o texto coletivo e também o texto produzido individualmente, sendo levados a refletir sobre os elementos básicos de uma narrativa. Também é conveniente registrar que se trata de um processo que demanda bastante tempo e empenho da professora, pois as participações são muitas e nem sempre é possível atender a todos, como não foi considerada a ideia final de JE. São muitas as aprendizagens e ações mentais envolvidas no planejamento de um texto:

Planejar o texto propicia a aproximação da leitura, da escrita e da aprendizagem do conteúdo literário, além de permitir ativar a memória das leituras anteriormente realizadas, definir o gênero literário que desejam utilizar na escrita, programar a estrutura do texto, criar a intriga para chegar ao desfecho e provocar um efeito sobre o leitor. (DALLA-BONA, 2012, p. 246).

Preciso registrar outra observação importante: iniciando pela leitura das fábulas e passando pelos comentários necessários para o planejamento das fábulas e pela produção da fábula coletiva, houve oportunidade aos alunos de se familiarizarem com a metalinguagem referente às narrativas. Prova disso eram as participações dos alunos diferenciando voz do narrador, voz do personagem, sugerindo diálogo. Ensinar a falar, a argumentar, a usar a metalinguagem é básico no ensino de literatura para que o leitor tenha condições de aprender a emitir sua opinião, formular sua própria análise literária com mais consistência e estabelecer conexões entre as tarefas de ler e escrever (COLOMER, 2007). Também demonstraram, ao longo das aulas, construção do significado de fábula como gênero textual. Mas essa aprendizagem é lenta e passa por uma reformulação, um questionamento por parte do aluno, assim observado na entrevista realizada em 27/11/2015:

Pesquisadora – O que é uma fábula?

WW – Uma fábula é um conto.

Pesquisadora – E tem o quê?

YU – Personagens. Em vez de pessoas são bichos.

JB – Não são pessoas que falam, são animais e que se fazem de pessoas, só que no final das fábulas tem uma moral.

AC – Final feliz.

Pesquisadora – Final feliz? Todas as fábulas?

AG – Não, tem uma lá que não teve um final feliz, a do, da... que era a raposa e a cegonha.

Pesquisadora – A *raposa* e a *cegonha* teve um final feliz?

WF – Não, porque a cegonha enganou a raposa.

Houve a semana de provas no intervalo entre o início e a finalização do texto. Antes da segunda etapa, os alunos escutaram a história *A cigarra e as formigas*, e cantaram a música (GRECA, 2014) composta para essa fábula. A turma discutiu a respeito dos opostos que constroem uma fábula e que estavam sugeridos pela letra da música: herói e vilão, luz e escuridão, barulho e silêncio, trabalho e diversão. Eu percebia então, pelos comentários e pela atitude de concentração, que alguns alunos estavam descobrindo que o sentido de um elemento era dado exatamente pelo seu oposto. Naquele momento, era possível ouvir passarinhos do

lado de fora da sala. Então, um dos alunos comentou: “O passarinho fez o som e a gente fez o silêncio”. Esse caso eu já havia comentado nos capítulos 3 e 4 e o retomei aqui para contextualizar as atividades e discussões que condicionaram as produções de fábulas.

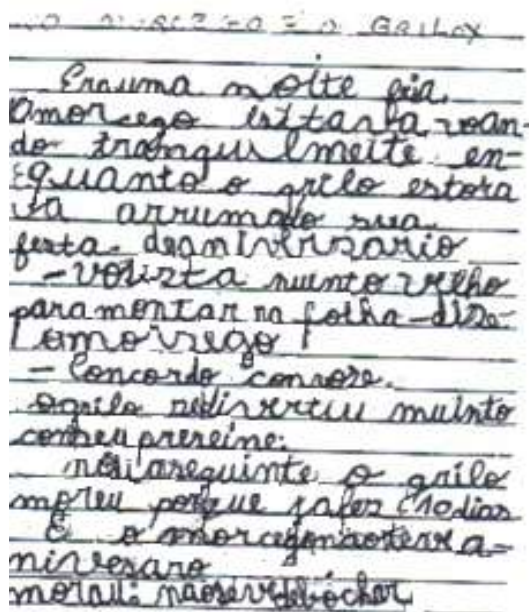
Entre a primeira etapa da fábula coletiva e a sua finalização, os alunos, em grupos, jogaram trunfo sob a orientação de duas professoras, no dia 18/11/2015. Tratava-se do mesmo princípio do trunfo convencional: cada carta apresenta um ser, no caso era um animal, e seus atributos: nome, classe, origem, tamanho médio, peso médio e tempo de vida. Esses três últimos itens eram preenchidos por números. O jogador da vez escolhia o atributo a ser analisado e levava todas as cartas da rodada o jogador que estivesse com o animal de maior valor para aquele atributo. Antes do jogo, a professora leu as informações de algumas cartas, disse que o objetivo do jogo naquela aula era dar subsídios para que os alunos pudessem escrever sua fábula. Ela advertiu para que prestassem atenção no item tempo de vida que poderia ser expresso em dias, meses ou anos; nesse caso não valia o número maior, mas o tempo mais prolongado. O mesmo ocorria com o peso, sendo registrado em gramas ou quilogramas.

Percebi que o jogo organizado pela professora adquiriu uma conotação de pesquisa científica feita de forma lúdica com a finalidade de fundamentar a caracterização dos personagens e do espaço principalmente. Nesse caso, a fábula, como texto literário não foi utilizada como pretexto para estudar animais. Ao contrário, foi preciso estudar e revisar conteúdos das disciplinas de Matemática e de Ciências para produzir o texto. Era perceptível o interesse maior das crianças pelo jogo em si do que em buscar argumentos para construção da fábula, mesmo assim não se pode negar que essa atividade lúdica contribuiu para aumentar o leque de possibilidades do aluno-autor, de ampliar conhecimentos gerais e de consolidar habilidades para interação em grupo. Essa intervenção da professora por meio do jogo ilustra a necessidade preconizada por Tauveron (2014) de encorajar o aluno-autor a incorporar suas leituras anteriores e seus conhecimentos de outras áreas (Matemática, História, Geografia, Ciências) à trama narrativa, assim como fazem os escritores.

Porém, em apenas um dos textos produzidos, *O morcego e o grilo* (AC), foi possível detectar a utilização direta de uma informação retirada do jogo: o tempo de vida do grilo. A morte do grilo, que diante do morcego parecia prematura, foi

fundamental para a construção de sentido da fábula; o narrador explica: “No dia seguinte o grilo morreu porque já fez 10 dias”.

FIGURA 15 – FÁBULA: O MORCEGO E O GRILLO



FONTE: Caderno do aluno AC (26/11/2015).

TRANSCRIÇÃO:

#### O morcego e o grilo

Era uma noite fria.

O morcego estava voando tranquilamente enquanto o grilo estava arrumando sua festa de aniversário

- Você está muito velho para montar na folha – disse o morcego

- Concordo com você.

O grilo se divertiu muito com seu presente.

No dia seguinte o grilo morreu porque já fez 10 dias.

E o morcego não teve aniversário [para ir].

Moral: não [se deve debochar]

Antes do momento de produção individual de fábula, a professora lançou a proposta de escrita com intenção literária, mas sob a forma de bilhete, seria um personagem escrevendo a outro. Entendi que anteriormente os alunos já tinham escrito bilhetes, mesmo assim a professora retomou a estrutura e o objetivo desse gênero textual. Ela expôs as fábulas que seriam opções de motivar a escrita do bilhete: *A raposa e a cegonha* (PINHEIRO, 2012), *A assembleia dos ratos* (LOBATO, 1994), *O leão e o ratinho* (PINHEIRO, 2012), *Os viajantes e o urso* (PINHEIRO, 2012). A maioria escolheu *A assembleia dos ratos*.

Como primeira participação, um aluno sugeriu começar com: “Mau gato”. Então a professora deixou claro que, diante do drama vivido pelos ratos, o bilhete deveria ser uma negociação para que o gato deixasse de persegui-los. Nesse

momento estabeleceu-se na turma um impasse: como se dirigir ao gato sem agressividade e, ao mesmo tempo sem bajulação? A turma escolheu “Querido bichano”. Transcrevo a seguir o bilhete com números indicando o momento das contribuições e impasses resolvidos pela turma:

Querido bichano Tom (1)  
 Por favor (2), nos dá um tempo, que a gente para de comer seu queijo! (3)  
 Vamos brincar de pega-pega? Só que de mentirinha, hein! (4)  
 Com beijos de queijo,  
 Inocentes ratos

(1) Já no início, a professora perguntou se colocariam o nome do bichano ou ficaria apenas como bichano.

(2) Algumas crianças sugeriram “pare de nos perseguir”, “pare de nos perturbar”. A professora questionou se essas palavras não irritariam mais o rato. Ela pediu outras ideias. Outro aluno disse “nos dê um tempo, que a gente para de comer seu queijo”. Estabeleceu-se uma discussão, pois a partir dessa ideia surgiu a necessidade de sugerir um combinado entre gato e ratos.

(3) A professora sugeriu que inventassem uma pergunta engraçada para convencer de vez o gato. Entre outras participações, um aluno falou “Vamos brincar de pega-pega”. A professora disse que poderiam aproveitar a ideia de pega-pega. Outro aluno mencionou a ideia de “esconde-esconde”. Foi difícil para as crianças finalizarem o bilhete. A professora pedia “falar de um jeito engraçadinho para cativar o gato”. Ela insistia na participação dos alunos que até então não haviam falado.

(4) Houve muitas sugestões para a despedida do bilhete.

FIGURA 16 – BILHETE COLETIVO



FONTE: Caderno de aluno (24/11/2015).

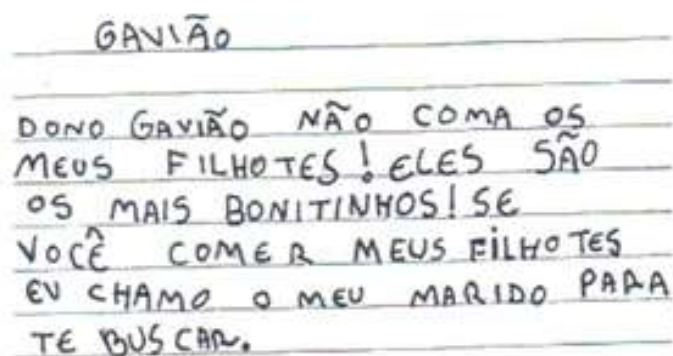
Apesar de as intervenções da professora, em forma de questionamentos, terem sido decisivas para a construção do texto, ela não mencionou nenhuma ideia própria; as participações dos alunos prevaleceram sempre. Não se pode dizer que o bilhete tenha um tom moralizante ou insosso, pelo contrário, há uma certa sagacidade na mensagem dos ratos, mesclada com humor.

A aula do dia 25/11/2015 foi iniciada pela leitura feita pela professora de fábulas de um livro pertencente a uma aluna da turma: *A rã e o touro*, *A coruja e o gavião*, *A onça e o gato*, *A garça e as pombas*, *O javali e a raposa* e *O burro e o cavalo*. Também foram lembradas: *Os viajantes e o urso* (PINHEIRO, 2012), *A cigarra e as formigas* (LOBATO, 1994), *A raposa e a cegonha* (PINHEIRO, 2012) e *A lebre e a tartaruga* (PINHEIRO, 2012). Ao terminar de ler cada texto, a professora fazia comentários, sugeria temas para o bilhete. Dedicou um tempo para que fossem escolhidos os personagens que seriam o remetente e o destinatário, sendo que os alunos participaram ativamente dos comentários a respeito. Por fim, a professora recordou a estrutura do bilhete. As fábulas escolhidas pelos alunos para a produção dos bilhetes foram: *A coruja e a águia* (LOBATO, 1994), *O pulo do gato* (LOBATO, 2011), *A cigarra e as formigas* (LOBATO, 1994) e *Os viajantes e o urso* (PINHEIRO, 2012).

Analisando o processo de produção dos bilhetes e os textos produzidos pelos alunos-autores, é possível afirmar que houve uma compreensão sobre a função e a estrutura desse gênero textual, o aluno foi encorajado a assumir uma posição diante de um dilema e a criar um argumento. Tomo como exemplo o bilhete escrito pela coruja ao gavião, de autoria de YU:

- a) informação: não coma meus filhotes;
- b) argumentos: eles são os mais bonitinhos; se comer, chamo meu marido.

FIGURA 17 – BILHETE DE YU



FONTE: Caderno da aluna YU (25/11/2015).

TRANSCRIÇÃO:

Gavião

Dono Gavião não coma os meus filhotes! Eles são os mais bonitinhos se vc comer eu chamo meu marido para te buscar.

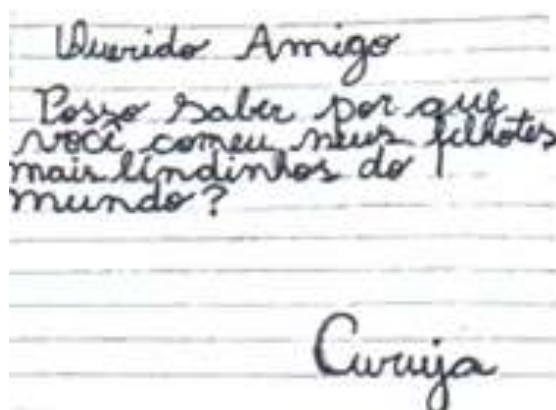
Dona Coruja

Nota-se que todos os bilhetes informaram uma reação ou fizeram um pedido e apresentaram um argumento para validar a mensagem. O bilhete coletivo também estava assim organizado: um pedido (que o gato parasse de perseguir os ratos) e um argumento, ou algo em troca oferecido (o convite para brincarem de mentirinha de pega-pega). Em entrevista no dia 30/11/2015, a professora CM relatou a ação pensada, proposital de iniciar seus alunos na criação de argumentos:

Eu precisava de vez em quando entrar com a argumentação pra criança saber colocar os pontos de vistas. A gente já tinha feito outro bilhete do gato da assembleia dos ratos. Foi muito legal porque eles tinham que convencer o gato a não perseguir eles e os alunos começaram a fazer as propostas. É um começo só, acho que tem que ter muita argumentação pela frente.

Chama a atenção a expressividade de certas sentenças, que ganham força no contexto em que a fábula foi construída. Por exemplo, no texto de JE, com a expressão “filhotes mais lindinhos do mundo”, a coruja representa todo seu amor e zelo que tinha pelas crias e por meio de uma pergunta demonstra toda sua indignação com a atitude do gavião:

FIGURA 18 – BILHETE DE JE



FONTE: Caderno da aluna JE (25/11/2015).

TRANSCRIÇÃO:

Querido Amigo

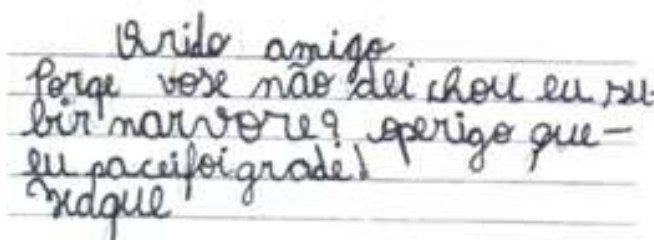
Posso saber por que você comeu meus filhotes mais lindinhos do mundo?

Coruja

No bilhete de AC, “o perigo que eu passei foi grande”, há um desabafo de quem quase perdeu sua vida e não foi auxiliado pelo amigo:



FIGURA 19 – BILHETE DE AC



Querido amigo,  
 porque você não deixou eu sub-  
 bir na árvore? O perigo que-  
 eu passei foi grande!  
 Jaque

FONTE: Caderno do aluno AC (25/11/2015).

TRANSCRIÇÃO:

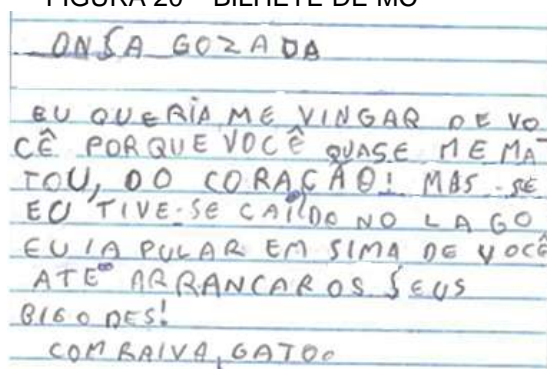
Querido amigo

Por que você não deixou eu subir na árvore? O perigo que eu passei foi grande!

Jaque

Em “arrancar seus bigodes” e “com raiva” está demonstrada a indignação do gato que ensinava a onça e por ela quase foi morto, conforme o texto de MC:

FIGURA 20 – BILHETE DE MC



ONÇA GOZADA  
 EU QUERIA ME VINGAR DE VO-  
 CÊ PORQUE VOCÊ QUASE ME MA-  
 TOU, DO CORAÇÃO! MAS SE  
 EU TIVESSE CAÍDO NO LAGO  
 EU IA PULAR EM CIMA DE VOCÊ  
 ATÉ ARRANCAR OS SEUS  
 BIGODES!  
 COM RAIVA, GATO

FONTE: Caderno da aluna MC (25/11/2015).

TRANSCRIÇÃO:

Onça gozada

Eu queria me vingar de você porque você quase me matou, do coração! Mas se eu tivesse caído no lago eu ia pular em cima de você até arrancar os seus bigodes!

Com raiva, gato.

Também não pode passar despercebida a provável ironia presente no bilhete de VG referente à fábula *O pulo do gato* (LOBATO, 2011), em que a onça sugere que o gato ensine a ela o truque de pular forte e para trás com a justificativa: “Vamos nos divertir muito”. Muitos leitores, até mesmo crianças podem julgar que a onça tenha sido dissimulada pretendendo aprender o pulo para dar cabo do próprio gato.

FIGURA 21 – BILHETE DE VG

Gato  
 porque você não ensina seu truque  
 de pula na frente e para trás?  
 Vamos nos divertir muito.  
 Oniga neça

FONTE: Caderno do aluno VG (25/11/2015).

TRANSCRIÇÃO:

Gato

Por que você não me ensina seu truque de pular forte e para trás? Vamos nos divertir muito.

Amiga onça

Seria interessante ter feito uma leitura coletiva desse bilhete e discutido com os alunos os possíveis sentidos para a frase “Vamos nos divertir muito”. Seria mais uma oportunidade para que o aluno-autor aprendesse a construir seus textos com sutilezas, pretendendo surpreender o leitor. A utilização de textos de outros alunos da mesma idade para leitura e interpretação é sugerida por Franchi (2002), pois, segundo a autora, a linguagem é mais próxima e os colegas podem se sentir capazes de escrever seus próprios textos.

Outro fato que pode ser mostrado aos alunos é a diferença de posicionamento nos dois bilhetes diante do dilema da cigarra em não ser recebida pelas formigas. Então pode ser discutida a provável reação da formiga no caso de cada bilhete, assim como também o efeito sentido pelos leitores reais, os próprios alunos. Eis as mensagens a serem comentadas: “Eu não gostei do jeito que você me tratou vou dar uma lição” (AG) e “Amiga formiga por favor me dê comida senão vou morrer” (FO).

FIGURA 22 – BILHETE DE AG

OI DONA FORMIGA  
 EU NÃO GOSTEI DO JEITO QUE  
 VOCÊ ME TRATOU VOU DAR  
 UMA LIÇÃO.  
 CIGARRA

FONTE: Caderno da aluna AG (25/11/2015).

TRANSCRIÇÃO:

Oi Dona Formiga

Eu não gostei do jeito que você me tratou vou dar uma lição.

Cigarra

FIGURA 23 – BILHETE DE FO



FONTE: Caderno do aluno FO (25/11/2015).

TRANSCRIÇÃO:

Formigas

Amiga formiga por favor me dê comida senão vou morrer

Cigarra

Avalio como uma atividade de produção de texto carregada de sentido para os alunos, em que todo o processo foi valorizado. Isso foi possível, dentre outras razões, porque os alunos-autores conseguiram se colocar no lugar do personagem que passava por um dilema comum às situações vividas pelas pessoas. Cosson (2006, p. 17) defende o trabalho com o texto literário na escola porque a força humanizadora da literatura é uma experiência de “incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade”. Da mesma forma, Souza; Corrêa e Vinhal (2011, p. 172) concluem após a realização de uma sequência didática sobre fábulas:

Acima de tudo, por meio das características de cada personagem apresentada, os estudantes puderam ter contato com problemas humanos que estão constantemente presentes em nossa própria vida, encontraram personagens comuns com aflições, desafios e relações corriqueiras, e por meio da ficção puderam ver espelhados seus próprios sentimentos e situações parecidas com o que vivem no cotidiano. Dessa maneira, tiveram a oportunidade de fruir esteticamente o texto literário [...].

Percebi que a professora organizava as aulas de produção de texto justamente no dia em que havia a presença de uma professora corregente para auxiliar na escrita do grupo de alunos que ainda não estava alfabetizado. O objetivo da professora, enfático, era que todos, sem exceção, fossem alunos-autores, praticantes da cultura escrita (LERNER, 2002). Mesmo que a proposta da RME seja a oferta de atividades diferenciadas e de acordo com o nível de alfabetização de cada criança, o único momento em que a professora CM não abria mão de que todos fizessem a mesma atividade era na hora da produção de texto. Nessas aulas, conforme ela declarou, via oportunidade de o aluno com dificuldade se sentir

incluído no processo de criação, aumentando a confiança em si e, consequentemente, tendo motivação para progredir na escrita.

A aula do dia 26/11/2015 foi iniciada com a contação da história *O burro de carga* (GRECA, 2014). Conforme relatado, a gravação dessa fábula as crianças já tinham ouvido dois dias antes. Agora se tratava de um momento mais especial, pois a professora era a contadora, dramatizando a voz dos personagens, representados por fantoches.

Em aula anterior, a que não assisti, os alunos tinham feito um roteiro para a fábula a ser feita individualmente. Observando os cadernos, constatei que o roteiro consistia em registrar os animais que seriam personagens, o lugar da história, o conflito e o tempo. A professora pediu que os alunos retomassem esse roteiro, relembrou a necessidade de o desenvolvimento do conflito e a escolha dos animais estarem associados à caracterização dos animais. Outra orientação foi no sentido de iniciar o texto dando indicações do tempo da história, apresentando os personagens e seus afazeres para depois inserir um diálogo.

Como caminho de análise das fábulas produzidas individualmente, tomo as características elencadas por Coelho (2011) das narrativas primordiais, entre as quais se encontra a fábula: são narrativas concisas; o espaço geralmente não é determinante; são compostas por personagens-tipo; o narrador assume um papel de neutralidade; envolvem situações de sobrevivência, poder ou de casamento; convivência natural entre realidade e imaginário; a exemplaridade é apresentada como objetivo evidente.

Por serem objetivas e concisas, iniciam-se direto com o motivo da história e os acontecimentos se sucedem num ritmo acelerado. À medida que a civilização ocidental conquista um conhecimento mais racional e menos mágico, a efabulação ganha circunstâncias marginais, ampliando o relato. Perde em objetividade, mas ganha em riqueza dos aspectos complementares.

É possível perceber essa concisão em praticamente todas as fábulas produzidas pelo 3º ano, não somente porque os alunos-autores estariam seguindo a estrutura do gênero, mas também devido a sua pouca experiência como produtores de texto. Como exemplo, cito o início da fábula *O zangão e o dinossauro* (JW) em que numa só frase o narrador informa o tempo em que acontece a história, o local e os personagens envolvidos e o problema: “No verão numa mata ameaçada, o zangão e o dinossauro estavam reunidos para decidir o que iriam fazer com alguns

homens que queriam derrubar algumas árvores”. Em seguida há uma frase de intenção elocutiva: “então o zangão falou” e três falas de personagens. Por último, a moral.

Porém nota-se um ensaio de prolongamento de história, de acréscimo de mais ações e até mesmo de provocar suspense na fábula *A hiena e o dinossauro* (MC) por meio da revelação do motivo inicial dos personagens: “estavam procurando água”; da caracterização do buraco como “areia movediça das caveiras”; da frustração da primeira tentativa de a hiena ajudar o dinossauro e do relato minucioso de como a hiena conseguiu salvar o dinossauro: cavar, desenterrar, pular no dinossauro para retirar-lhe a areia. A fábula cumpriria sua intenção narrativa sem esses detalhes que retardam a finalização da narrativa, mas que podem conferir maior interesse por parte do leitor. Provavelmente o leitor-modelo (ECO, 1986) para essa fábula tenha sido concebido como mais exigente, que deseja se aventurar por um ambiente cheio de perigos e suspense.

FIGURA 24 – FÁBULA: A HIENA E O DINOSSAURO

A HIENA E O DINOSSAURO

NUMANOITE BEM ESCURANO DESERTO  
DAS CAVEIRAS AVIA UM DINOSSAURO  
E UMA HIENA. ELES ESTAVÃO PRO-  
CURANDO ÁGUA E ENQUERE O  
DINOSSAURO CAIU DENTRO DE UM  
BURACO BEM GRANDE E A HI-  
NA DESCOBRIU QUE ERA ALEN-  
DÁRIA AREIA MOVEDISA DAS CA-  
VEIRAS. E A HIENA TENTOU  
SOCORER MAS A PATA DO DI-  
NOSSAURO SOUTOU DA PATADA  
HIENA. A HIENA DISSE:  
— VENHA ANTES QUE O BURACO SE FECHÉ  
MAS A HIENA DEMOROU DOIS DIAS  
PARA CAVAR O BURACO E  
DESENTEROU O DINOSSAURO  
E PULOU EM SIMA DE ATE  
TIRAR A AREIA DE DENTRO  
DO DINOSSAURO E ELE SOBRE-  
VIVEU.

O ENSINAMENTO DE HOJE  
É NUNCA ANDAR NO DESERTO  
SEM ORIENTAÇÃO.

FONTE: Caderno da aluna MC (26/11/2015).

## TRANSCRIÇÃO:

## A hiena e o dinossauro

Numa noite bem escura no deserto das caveiras havia um dinossauro e uma hiena. Eles estavam procurando água e sem querer o dinossauro caiu dentro de um buraco bem grande e a hiena descobriu que era a lendária areia movediça das caveiras. E a hiena tentou socorrer mas a pata do dinossauro soltou da pata da hiena. A hiena disse:

- Venha antes que o buraco se feche mas a hiena demorou dois dias para cavar o buraco e desenterrar o dinossauro e pulou em cima até tirar a areia de dentro do dinossauro e ele sobreviveu.

O ensinamento de hoje é nunca andar no deserto sem orientação.

O tempo é indeterminado. Essas narrativas pertencem a um tempo mítico, eterno, sem começo, meio ou fim, reconhecido nas expressões: “Naquele tempo, “era uma vez”, “Conta-se”...

Nas produções das crianças, a narrativa não estava datada, passível, pois, de ter acontecido em qualquer época. Apesar disso, o tempo ficou parcialmente determinado no sentido de ser dia ou noite: “Numa noite bem escura” (MC); indicar a estação do ano: “No verão” (JW); o horário: “Numa noite, meia-noite” (YU); o dia da semana ou do mês: “Numa noite de sexta-feira 13” (AG); o tempo meteorológico: “Numa tarde chuvosa” (NM). Essas pistas para caracterização do tempo foram pedidas oralmente pela professora e também correspondiam a um item do esquema feito pelos alunos-autores. O efeito obtido por essa estratégia, de acordo com Dalla-Bona (2012), é conseguir introduzir melhor o leitor na atmosfera da narrativa.

O espaço, nas fábulas, geralmente não é significativo. Há casos, porém, em que o local onde se desenrola a narrativa é funcional, como em *A cigarra e as formigas* (LOBATO, 1994), em que o frio é fator fundamental para a narrativa. O espaço mais nomeado, entre as produções do 3º ano, foi floresta/mata, sendo que em algumas fábulas não aparece a designação, mas pelo ambiente referido é possível concluir que se deu numa floresta também. Outros espaços diferentes e nomeados foram: baú de brinquedos, escola, deserto das caveiras, morro e ilha.

Quero registrar aqui algumas construções que mostram uma diversidade de criações que o aluno-autor pode fazer, sendo interessante uma leitura da professora para que a turma perceba que uma narrativa pode sair do lugar-comum a começar pelas especificações de tempo e espaço: “Numa maravilhosa tarde de feriado [...] floresta” (AL); “Numa noite bem escura no deserto das caveiras” (MC); “Às 10 e 10 da manhã na escola” (JB); “Um dia de sol no sábado [...] morro abaixo” (VL).

A fábula que exemplifica com maior força a escolha funcional do local, intimamente ligada ao enredo foi *O tucano e o dinossauro* (JB), pois a ação toda se dá na escola, sendo que o drama vivido é passar ou não de ano.

FIGURA 25 – FÁBULA: O TUCANO E O DINOSSAURO

O TUCANO E O DINOSSAURO

ÀS 10 E 10: DA MANHÃ  
 NA ESCOLA O TUCANO ERROU  
 TODAS AS PROVAS E DISSE:  
 — ME AJUDE — FALOU  
 O TUCANO — E O DINOSSAURO  
 RESPONDEU:  
 — EU VOU TE AJUDAR.  
 PASSARAM DIAS E TUCANO NÃO  
 REPROVOU MAS O DINOSSAURO  
 FOI REPROVADO E O TUCANO  
 FALOU COM A PROFESSORA  
 COMO ERA MUITO BOA  
 ELE PASSOU  
 MORAL: AJUDE QUEM QUER  
 QUE AJUDE VOCÊ

FONTE: Caderno do aluno JB (26/11/2015).

TRANSCRIÇÃO:

O tucano e o dinossauro

- Às 10 e 10 da manhã na escola o tucano errou todas as provas e disse

Me ajude – falou o tucano – e o dinossauro respondeu:

Eu vou te ajudar

Passaram dias e o tucano não reprovou mas o dinossauro foi reprovado. E o

tucano falou com a professora como era muito boa ele passou

Moral: ajude quem quer que ajude você

Os personagens representam determinada função social ou determinados caracteres, comportamento ético ou padrões espirituais: o intrigante, o mentiroso, o generoso, o astuto, o malvado, o mal-agradecido, o ingênuo. Nas fábulas, esses personagens são animais que representam vícios ou virtudes humanas.

Algumas curiosidades foram notadas quanto à escolha dos animais: em três fábulas apareceu o dinossauro como personagem; em outras três, o zangão e o cachorro (cachorra, *yorkshire*) em outra três. O dinossauro foi caracterizado como calmo e pacífico, atributos que foram determinantes para a conclusão da fábula *O zangão e o dinossauro* (JW):



FIGURA 26 – FÁBULA: O ZANGÃO E O DINOSSAURO

O ZANGÃO E O DINOSSAURO  
 NO VERÃO, NUMA MATA  
 AMEAÇADA, O ZANGÃO E O DINOSSAURO  
 ESTAVAM REUNIDOS PARA  
 DECIDIR O QUE IRIAM FAZER  
 COM ALGUNS HOMENS QUE  
 QUERIAM DERRUBAR ALGUMAS  
 ÁRVORES ENTÃO O ZANGÃO FA  
 LOU  
 - VAMOS PICAR TODOS OS HUMANOS  
 E ELAS VÃO SAIR CORRENDO  
 - CALMA! DISSE O DINOSSAURO  
 NÃO É ASSIM QUE VAMOS  
 RESOLVER O PROBLEMA, ACHO  
 MELHOR CONVERSARMOS CA  
 LAMENTE!  
 - EU PREFERIA PICAR MAS  
 VAMOS FAZER O QUE VOCE  
 DISSE!  
 MORAL DA HISTÓRIA  
 É COM CALMA QUE SE  
 RESOLVE OS PROBLEMAS.

FONTE: Caderno do aluno JW (26/11/2015).

TRANSCRIÇÃO:

O zangão e o dinossauro

No verão numa mata ameaçada, o zangão e o dinossauro estavam reunidos para decidir o que iriam fazer com alguns homens que queriam derrubar algumas árvores então o zangão falou

- Vamos picar todos os humanos e eles vão sair correndo

- Calma! Disse o dinossauro não é assim que vamos resolver o problema, acho melhor conversarmos calmamente!

- Eu preferia picar mas vamos fazer o que você disse!

Moral da história

É com calma que se resolvem os problemas.

Em duas fábulas, *O tucano e o dinossauro* (JB) e *A hiena e o dinossauro* (MC), o dinossauro contou com ajuda de outro personagem. Essa caracterização talvez corresponda à imagem do dinossauro em desenhos animados e em livros em que é representado com docilidade, não como animal feroz. O zangão, nos três textos, recebeu atributos pejorativos: agressivo em *O zangão e o dinossauro* (JW); sério e ciumento em *A menina e os bichos de pelúcia* (JE) e mal educado em *A floresta e os bichos* (RD), embora nesse último caso o personagem tenha achado o caminho de volta e não tenha agido deseducadamente, como se pode notar:



FIGURA 27 – FÁBULA: A FLORESTA E OS BICHOS

a floresta e os bichos

numa noite de verão  
na floresta apareceu uma  
vaca e um zangão que vivia  
lá, estranhou e disse:

- Como é o seu nome?

- O meu nome é vaca e o seu  
nome é zangão vamos andar  
pela floresta  
vamos lá, lá, lá, lá, agora vamos  
voltar para  
eu esqueci o caminho  
uu, uu, uu,

- Tive uma ideia vaca va-  
mos seguir suas pegadas e  
logo nos encontraremos.

moral: devemos cuidar um do  
outro.

FONTE: Caderno da aluna RD (26/11/2015).

TRANSCRIÇÃO:

#### A floresta e os bichos

Numa noite de verão na floresta apareceu uma vaca e o zangão que vivia lá estranhou e disse:

- Como é o seu nome?

- O meu nome é vaca e o seu nome é zangão vamos andar pela floresta

Vamos lá, lá, lá, lá, agora vamos voltar para [?] eu esqueci o caminho.

Um, um, um.

- Tive uma ideia vaca vamos seguir suas pegadas e logo nos encontraremos.

Moral: devemos cuidar um do outro.

Atribuo essa caracterização pela associação sonora que as crianças possam ter feito entre as palavras zangão e zangado. Os atributos do cachorro e as ações dele corresponderam ao que esses animais geralmente representam para as crianças na vida real: a segurança de não abandonar o amigo em *A menina e os bichos de pelúcia* (JE), o encorajamento em *O rato e a cachorrinha* (AG):

FIGURA 28 – FÁBULA: O RATO E A CACHORRINHA

*O rato e a cachorrinha*

NUMA NOITE DE SEXTA-FEIRA  
13 NA ILHA, A CADELINHA  
ESTAVA PASSEANDO E VIU UM  
RATO TRISTE E LOGO  
PENSOU EM AJUDÁ-LO  
CHEGANDO BEM PERTO DELE  
PERGUNTOU  
— QUAL É SEU PROBLEMA.  
RATINHO?  
— EU ESTOU COM MEDO POR QUE  
MEUS IRMÃOS DIZEM QUE  
TEM BRUXA AQUI NA ILHA  
— É MENTIRA ISSO É SÓ UMA  
HISTÓRIA PARA TE ENGANAR E  
ELES COMEREM TODO O QUEIJO.

MORAL DA HISTÓRIA: NÃO ACREDITE  
EM TUDO O QUE DIZEM.

FONTE: Caderno da aluna AG (26/11/2015).

TRANSCRIÇÃO:

O rato e a cachorrinha

Numa noite de sexta-feira 13 na ilha a cadelinha estava passeando e viu um rato triste e logo pensou em ajudá-lo chegando bem perto dele perguntou

- Qual é seu problema ratinho?

- Eu estou com medo por que meus irmãos dizem que tem bruxa aqui na ilha

- É mentira isso é só uma história para te enganar e eles comerem todo o queijo.

Moral da história: Não acredite em tudo o que dizem.

Na fábula *O crocodilo e o cachorro* (YU), o personagem também foi caracterizado como brincalhão:

FIGURA 29 – FÁBULA: O CROCODILO E O CACHORRO



FONTE: Caderno da aluna YU (26/11/2015).

TRANSCRIÇÃO:

O crocodilo e o cachorro

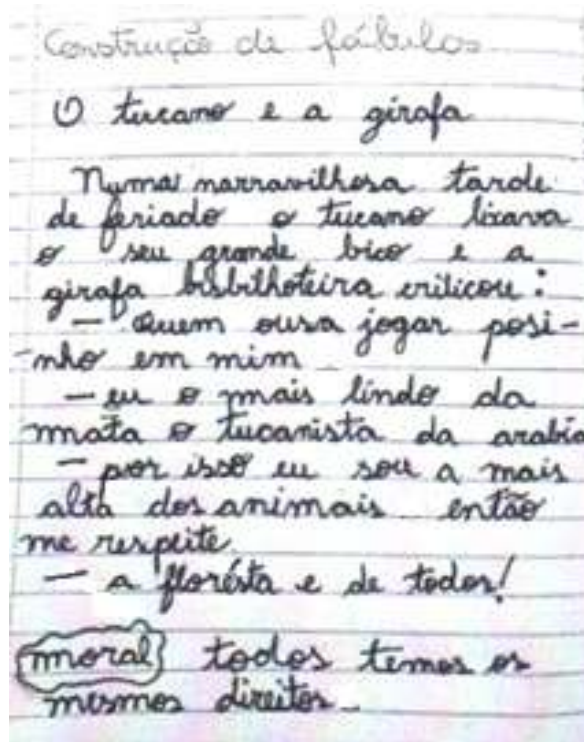
Numa noite, meia noite, havia um crocodilo que dormia um cachorro se aproximou perto e lambeu o crocodilo acordou e foi atrás dele cheirou e cheirou até que encontrou e o cachorro disse:

- eu sou inocente disse o cachorro
- está bem mais se você fazer de novo
- Tá bom mas vamos ser amigos e [?] amigos até velhos!

Quero chamar a atenção para a escolha de alguns pares de animais que colaborou para a coerência da narrativa: tucano e girafa; panda e siri; zangão e vaca.

Na fábula de AL, o tucano se considerava o mais lindo animal da floresta e a girafa se dizia mais alta. Cada um procurava enaltecer suas qualidades, mas havia espaço para todos na floresta, como afirma a moral : “Todos temos os mesmos direitos”.

FIGURA 30 – FÁBULA: O TUCANO E A GIRAFA



FONTE: Caderno da aluna AL (26/11/2015).

TRANSCRIÇÃO:

O tucano e a girafa

Numa maravilhosa tarde de feriado o tucano lixava o seu grande bico e a girafa bisbilhoteira criticou:

- Quem ousa jogar pozinho em mim
- Eu o mais lindo da mata o tucanista da arábia.
- Por isso eu sou a mais alta dos animais então me respeite.
- A floresta é de todos

moral todos temos os mesmos direitos

Na fábula a seguir, de VL, apesar de o panda ser muito maior do que o siri, o tímido é o panda e o extrovertido, o siri. Essa escolha inusitada não apontou para uma incoerência, afinal, tamanho não é garantia de habilidades comunicativas. Mas pode surpreender o leitor, provocar a construção mental da cena e sugerir um tom sutil de humor.

FIGURA 31 – FÁBULA: O DIA MAIS LEGAL DO PANDA

O dia mais legal do panda  
 Um dia de sol no sábado  
 Um panda estava brincando  
 de rolar a morro abaixo  
 Daí o panda falou:  
 — Essa brincadeira é muito legal!  
 u!  
 O siri chegou e beliscou  
 o panda e o panda falou:  
 — Aiii por que você  
 me deu beliscão!  
 O siri falou:  
 — É oi eu sou o siri  
 que brinca de rolar a  
 morro abaixo!  
 O panda falou:  
 — É um privilégio

FONTE: Caderno do aluno VL (26/11/2015).

TRANSCRIÇÃO:

O dia mais legal do panda

Um dia de sol no sábado um panda estava brincando de rolar a morro abaixo.

Daí o panda falou:

- Essa brincadeira é muito legal!

O siri chegou e beliscou o panda e o panda falou:

- Aiii por que você me deu beliscão!

O siri falou:

- E oi eu sou o siri quer brincar de rolar a morro abaixo!

O panda falou:

- É um privilégio claro que sim

E eles viveram felizes para sempre!

ninguém pode ficar triste porque sempre tem amigos.

Na fábula *A floresta e os bichos* (RD), reproduzida na figura 27, novamente a diferença de tamanho não favorece o animal maior. Foi o zangão que propôs uma forma de acharem o caminho de volta, se valendo de uma característica física da vaca: suas pegadas. Em geral, o fato de que os personagens da fábula deveriam ser retirados dos cartazes dos 26 animais mostrados pela professora pode ter colaborado para uma certa originalidade da narrativa, pois não utilizaram os personagens típicos, como a raposa, a lebre, a formiga, a cigarra, o lobo, etc.

O narrador das fábulas é contador de histórias descendente dos narradores primordiais, que não inventavam, apenas contavam o que haviam escutado ou conhecido (COELHO, 2011). A esse narrador não cabe digressões ou amplas descrições. Essa atitude justifica o discurso direto e expressões elocutivas: “ele disse”, “ela respondeu”, recursos muito antigos e que pretendem prender o leitor ou o ouvinte.

Todas as fábulas analisadas foram produzidas com diálogo, uma ocasião de o aluno-autor aprender a inserir diálogo no texto narrativo, refletindo sobre a pontuação e a escolha dos verbos elocutivos. Muito mais do que adquirir uma técnica, trata-se de pensar sobre os efeitos da presença de diálogo no texto e de como ele está inserido. De acordo com Tsimbidy (apud DALLA-BONA, 2012), a sequência de diálogos causa os seguintes efeitos: reduz a distância entre o leitor e os personagens, assegura a legibilidade da história, contribui para dar um ritmo ao texto, para dar referências espaço-temporais, para revelar características, para descrever as ações dos personagens, para introduzir novos atores, para fazer evoluir a intriga ou, ao contrário, para desacelerá-la e manter o suspense.

A única fábula em que o narrador se aproximou de ser onisciente foi *A menina e os bichos de pelúcia* (JE), pois revela o sentimento dos personagens e a reação: “A *yorkshire* não podia fazer nada quando a *yorkshire* voltou e ela estava feliz mas ela percebeu que ele estava triste por que a menina não levou o zangão mas a *yorkshire* não deixou o zangão para trás e depois eles viraram amigos”.

O motivo da efabulação resulta geralmente de uma destas três necessidades básicas do ser humano: estômago (situações de trabalho que visam à sobrevivências), poder (situações de exploração dos fracos pelos fortes e a astúcia dos explorados para escaparem dos poderosos) e sexo (situações de casamento).

Se por meio de uma história inventada e de personagens que nunca existiram é possível levantar e discutir, de modo prazeroso e lúdico assuntos humanos relevantes (AZEVEDO, 2004), pergunto: o que é relevante para uma criança de oito anos, aluna de uma escola pública de Curitiba, que permanece o dia todo na escola, pertencente a uma comunidade de baixo poder aquisitivo? Nas fábulas por elas produzidas apareceram questões relacionadas à hora de dormir, à não-violência, ao medo, à possibilidade do fracasso escolar, aos direitos da pessoa, ao cuidado em não perder o amigo. O tema amizade apareceu em sete textos, compreendendo: o desejo por não ficar só, o fato de fazer amigos, ciúmes, ajuda de um amigo a outro,

Em apenas duas narrativas houve uma menção a necessidades fisiológicas: a hiena e o dinossauro estavam procurando água no deserto na fábula *A hiena e o dinossauro* (MC) e o fato de os ratos terem tentado enganar o irmão para comer o queijo dele em *O rato e a cachorrinha* (AG).



De acordo com Coelho (2011), nas fábulas também há uma convivência natural entre realidade e imaginário que resulta do pensamento mágico predominante no mundo arcaico, como o pensamento da primeira fase da infância. Além disso, a narrativa se faz pela representação simbólica ou metafórica.

Com bastante tranquilidade, as crianças entenderam que os personagens nas fábulas são personificados, conservam alguma característica de sua espécie, mas agem como seres humanos, com ciúmes, por impulso, causando medo, procurando inclusão no grupo. Percebi três elementos que podem estar carregados de simbologia, que certamente não foram construídos conscientemente pelos alunos-autores: o deserto em *A hiena e o dinossauro* (MC), o baú de brinquedos na fábula *A menina e os bichos de pelúcia* (JE) e o tubarão em *A iguana e o grilo* (L. L.).

FIGURA 32 – FÁBULA: A MENINA E OS BICHOS DE PELÚCIA

A menina e os bichos de pelúcia

Num dia de sábado o zangão e yorkshire estavam brincando dentro do baú. E a menina chegou no quarto e abriu o baú e pegou a yorkshire e a menina deixou o zangão no baú e o zangão disse: - não me deixe aqui sozinho.

A yorkshire não podia fazer nada. quando a yorkshire voltou e ela estava feliz mas ela percebeu que ele estava triste por que a menina não levou o zangão mas a yorkshire não deixou o zangão para trás e depois eles viram amigos.

Moral: Não deixe um amigo para trás nunca.

FONTE: Caderno da aluna JE (26/11/2015).

TRANSCRIÇÃO:

A menina e os bichos de pelúcia

Num dia de sábado o zangão e yorkshire estavam brincando dentro do baú.

E a menina chegou no quarto e abriu o baú e pegou a yorkshire e a menina deixou o zangão no baú e o zangão disse:

- Não me deixe aqui sozinho.

A yorkshire não podia fazer nada quando a yorkshire voltou e ela estava feliz mas ela percebeu que ele estava triste por que a menina não levou o zangão mas a yorkshire não deixou o zangão para trás e depois eles viraram amigos.

Moral: Não deixe um amigo para trás nunca

FIGURA 33 – FÁBULA: A IGUANA E O GRILLO

a iguana e o grilo

numa noite de verão a iguana e o grilo estavam brincando de mãe-se-esconde na floresta o grilo viu um tubarão e gritou para a iguana e a iguana foi socorrer o grilo e eles ficaram amigos para sempre.

moral  
se tem coragem use ela para ajudar os amigos.

FONTE: Caderno do aluno LL (26/11/2015).

TRANSCRIÇÃO:

A iguana e o grilo

Numa noite de verão a iguana e o grilo estavam brincando de mãe-se-esconde na floresta o grilo viu um tubarão e gritou para a iguana e a iguana foi socorrer o grilo eles ficaram amigos para sempre

Moral

Se tem coragem use ela para ajudar os amigos.

Em nível simbólico, é possível interpretar o deserto das caveiras como um lugar desconhecido e cheio de perigos, pelo qual é preciso orientação para se deslocar. Pode-se pensar no baú de brinquedos como um local familiar, restrito, conhecido, que oferece proteção física e emocional, em certo sentido às avessas do deserto das caveiras. O tubarão é a personificação da fera, do perigo eminente, mesmo sendo uma incoerência que ele surja de repente num ambiente terrestre, sem qualquer menção ao mar. Esse fato talvez se deva à falta de conhecimento de mundo para saber que tubarão não apareceria junto à iguana e ao grilo sem uma justificativa plausível.

A exemplaridade é um dos objetivos mais evidentes da narrativa primordial porque as histórias foram o grande instrumento de divulgação de ideias e modelos de comportamento individual, social, político. Como o dilema que mais apareceu, entre os alunos-autores do 3º ano, foi referente à amizade, também sobre a amizade e a cooperação versam várias lições de moral das fábulas produzidas:

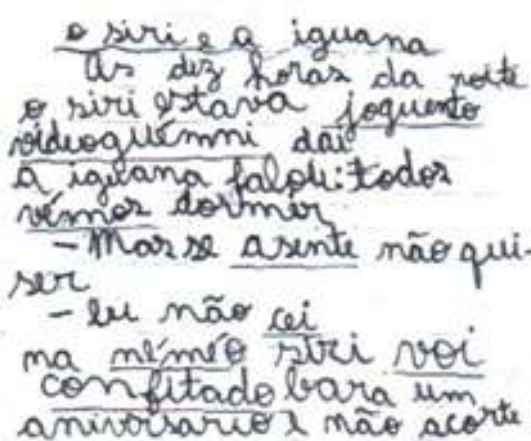
- a) “Ajude a quem quer ajudar você”, em *O tucano e o dinossauro* (JB);
- b) “Não se deve deixar um amigo para trás”, em *A menina e os bichos de pelúcia* (JE);



- c) “É bom ter amigos”, em *A hiena e a ovelha* (NM);
- d) “Devemos cuidar um do outro”, em *A floresta e os bichos* (RD);
- e) “Se tem coragem, use ela para ajudar os amigos” em *A iguana e o grilo* (LL);
- f) “Ninguém pode ficar triste, pois sempre há um amigo”, em *O dia mais legal do panda* (VL).

As outras mensagens das fábulas produzidas apresentaram temas variados, como: “Não vá dormir tarde” (a moral não foi produzida, mas está subentendida na fábula *O siri e a iguana*, de FO):

FIGURA 34 – FÁBULA: O SIRI E A IGUANA



O siri e a iguana  
 As dez horas da noite  
 o siri estava jogando  
 videogame daí  
 a iguana falou: todos  
 vamos dormir.  
 - Mas se a gente não qui-  
 ser  
 - Eu não sei  
 mas amanhã siri vai  
 comemorar o aniversário e não acorde

FONTE: Caderno do aluno FO (26/11/2015).

TRANSCRIÇÃO:

O siri e a iguana

As dez horas da noite o siri estava jogando videogame daí a iguana falou todos vamos dormir.

- Mas se a gente não quiser

- Eu não sei.

Na [mesma hora] o siri foi convidado para um aniversário e não acordou

As outras lições morais, construídas pelos alunos autores foram: “Todos temos os mesmos direitos”, em *O tucano e a girafa* (AL); “É com calma que se resolvem os problemas”, em *O zangão e o dinossauro* (JW); “Nunca ande no deserto sem orientação”, em *A hiena e o dinossauro* (MC); “Não acredite em tudo o que dizem”, em *O rato e a cachorrinha* (AG) e “Não se deve debochar”, em *O morcego e o grilo* (AC).

Um ponto importante a ser analisado é se houve, entre as lições de moral registradas, algumas representantes de desvio de mensagens politicamente corretas, uma vez, conforme já comentado, que a abordagem do gênero fábulas na escola deve ser feita de forma crítica (PAIVA; PAULINO; PASSOS, 2006). Isto

aconteceu na fábula *A hiena e o dinossauro* (MC) que narrava as peripécias de dois animais no deserto das caveiras e as ações de um dele para salvar o outro. Considerando o desenvolvimento dessa fábula e comparando a outras que exaltavam o valor da amizade, era de se esperar que a lição de moral fosse: “Não desista de salvar um amigo” ou outra parecida. Porém, a moral apontou para a busca de orientação antes de se aventurar por lugares estranhos: “O ensinamento de hoje é nunca ande no deserto sem orientação”. Então não se trata de uma mensagem politicamente correta nem repleta de sentimentalismo, mas um alerta para um comportamento mais sagaz em um ambiente inóspito.

A desconstrução de um estereótipo é feita gradualmente conforme a comunidade de leitores lê e comenta textos de diversos gêneros, temas e pontos de vistas, descobre intertextualidade, por isso não se pode esperar que todos inicialmente produzam textos que quebrem a expectativa. Incentivar o aluno-autor a expor à turma a moralidade construída e permitir comentários pode ser uma oportunidade de reflexão, de aprender que o texto literário, sobretudo, é um texto de rompimento às regras padronizadas. Do mesmo jeito que os personagens de Monteiro Lobato no livro *Fábulas*:

- Para mim vovó – comentou Narizinho-, esta é a rainha das fábulas. Nada mais verdadeiro. Para os pais os filhos são sempre uma beleza, nem que sejam feios como os filhos da coruja [sobre a fábula *A coruja e a águia*] (LOBATO, 1994, p. 9).

-Bravos! – gritou Pedrinho batendo palmas. Está aí uma fábula que acho muito pitoresca. Gostei.

- Pois eu não gostei – berrou Emília – porque trata com desprezo um animal tão inteligente e bom como o burro. Por que é que esse fabulista fala em “estúpida criatura?” e por que chama o pobre burro de “animalejo”? Animalejo é a vó dele... [sobre a fábula *O burro na pele do leão*, cuja moral é “Quem vestir pele de leão, nem zurre nem deixe as orelhas de fora”]. (LOBATO, 1994, p. 25).

Chamo a atenção para a fábula *O tucano e a girafa* (AL) em que a aluna-autora utiliza de sutilezas para construir humor. Em primeiro lugar, a narrativa, ao iniciar por “Numa maravilhosa tarde de feriado” já convida o leitor a se sentir à vontade, a evocar ótimas sensações. Como a dar coerência a esse início, o tucano está lixando “seu grande bico”. O narrador, que não é onisciente, não revela se o tucano fazia isso de forma proposital para atingir a girafa. Cabe ao leitor decidir.

“Quem ousa jogar pozinho em mim” essa fala da girafa demonstra ares de superioridade. A breve disputa entre os dois personagens nas falas: “Eu sou o mais

lindo da mata o tucanista da arábia” e “Por isso eu sou a mais alta dos animais então me respeite” colabora para o tom de humor. Uma das leituras possíveis é que o tucano, conhecendo a girafa, tenha provocado essa reação dela, para depois encerrar o assunto: “A floresta é de todos”. Então de um lado teríamos um personagem matreiro, sagaz; de outro, um personagem sério, prepotente.

Teria sido de grande valia a leitura dessa fábula com a turma para que os alunos expressassem suas opiniões, para que a professora questionasse outras interpretações, para que a autora da fábula expusesse suas pretensões. Uma ótima forma de os alunos-autores pensarem em efeitos pretendidos, construir estratégias para provocar esses efeitos. Defendo essa dinâmica apoiada em Tauveron (2014, p. 91):

O jovem aprendiz somente é autor quando forma com seus pares uma comunidade de autores convidados a exprimir e a confrontar seus projetos de escrita singulares: suas escolhas narrativas [...], o que os motiva afetivamente [...], os efeitos esperados [...], as dificuldades encontradas, as hesitações e os remorsos, o que eles consideram como um sucesso e o que satisfaz o seu ego de autor [...].

Tanto os bilhetes quanto as fábulas foram lidos e corrigidos pela professora junto a cada aluno. Mesmo que nesse momento de reescrita os alunos não tenham exercido a oportunidade de testar o efeito de seus textos junto aos colegas (TAUVERON, 2014), a correção quanto à norma padrão não se sobrepôs à valorização da produção textual. Esse fato ficou claro aos alunos principalmente durante as escritas coletivas, direcionadas por questionamentos da professora e de comentários dos alunos.

A opção da professora em partir dos personagens e deixar com que os alunos criassem a moral, possibilitou aos alunos tratarem de desafios que eles vivenciam, que não são distantes para eles. Foi importante ter deixado muitas escolhas para os alunos fazerem. A seleção que os alunos fizeram dos animais revelou preferência e maior facilidade em construir a fábula. Enquanto a proposta da construção da fábula oportunizou externar necessidades, dúvidas, medos do aluno-autor, a produção do bilhete exigiu que o aluno-autor se colocasse no lugar de um personagem, instigando a empatia, imaginando uma reação, assumindo uma posição. Uma moral para toda essa sequência didática poderia ser algo parecido com: É lendo e escrevendo que se aprende a escrever. É compartilhando ideias que elas se expandem.

### 5.2.2 A princesa e a ervilha: Andersen na formação do aluno-autor

*A princesa e a ervilha*, conto de Hans Christian Andersen foi tema de uma sequência didática desenvolvida pela professora EL e seus alunos do 4º ano, visando à leitura e à produção de texto com intenção literária. Reproduzo a seguir a versão entregue aos alunos para leitura:

FIGURA 35 – TEXTO: A PRINCESA E A ERVILHA

#### A Princesa e a Ervilha

Era uma vez um príncipe que queria se casar com uma princesa, mas uma princesa de verdade, de sangue real mesmo. Viajou pelo mundo inteiro, à procura da princesa dos seus sonhos, mas todas as que encontrava tinham algum defeito. Não é que faltassem princesas, não: havia de sobra, mas a dificuldade era saber se realmente eram de sangue real. E o príncipe retornou ao seu castelo, muito triste e desiludido, pois queria muito casar com uma princesa de verdade.

Uma noite desabou uma tempestade medonha. Chovia desabaladamente, com trovoadas, raios, relâmpagos. Um espetáculo tremendo! De repente bateram à porta do castelo, e o rei em pessoa foi atender, pois os criados estavam ocupados enxugando as salas cujas janelas foram abertas pela tempestade.

Era uma moça, que dizia ser uma princesa. Mas estava encharcada de tal maneira, os cabelos escorrendo, as roupas grudadas ao corpo, os sapatos quase desmanchando... que era difícil acreditar que fosse realmente uma princesa real.

A moça tanto afirmou que era uma princesa que a rainha pensou numa forma de provar se o que ela dizia era verdade. Ordenou que sua criada de confiança empilhasse vinte colchões no quarto de hóspedes e colocou sob eles uma ervilha. Aquela seria a cama da “princesa”.

A moça estranhou a altura da cama, mas conseguiu, com a ajuda de uma escada, se deitar.

No dia seguinte, a rainha perguntou como ela havia dormido.

— Oh! Não consegui dormir — respondeu a moça, — havia algo duro na minha cama, e me deixou até manchas roxas no corpo!

O rei, a rainha e o príncipe se olharam com surpresa. A moça era realmente uma princesa! Só mesmo uma princesa verdadeira teria pele tão sensível para sentir um grão de ervilha sob vinte colchões!!!

O príncipe casou com a princesa, feliz da vida, e a ervilha foi enviada para um museu, e ainda deve estar por lá...

Acredite se quiser, mas esta história realmente aconteceu!

*Adaptado do conto de Hans Christian Andersen*

FONTE: Caderno de planejamento da professora EL (09/03/2015).

Trata-se de um conto com pontos em comum aos contos de fadas, pois apresenta princesa, príncipe, rei e rainha, num castelo e num tempo longínquos, a busca da realização pessoal e um final feliz. Em *A princesa e a ervilha* apenas não há a presença de um elemento mágico. Por todas essas semelhanças decidi resgatar características do gênero conto de fadas para contextualizar melhor as produções dos alunos-autores a partir desse conto de Andersen.

O núcleo de um conto de fadas aponta para a realização essencial do herói ou da heroína, que devem vencer provas, empreender uma viagem, deslocar-se para um ambiente estranho, como num verdadeiro ritual de iniciação. Essa realização, segundo Coelho (1987) estaria ligada à união homem-mulher. Machado

(2002) indica outras questões que permeiam os contos de fada: a preocupação com as condições duras da vida, o medo da rejeição e a rivalidade entre irmãos.

No conto *A princesa e a ervilha*, o príncipe viaja em busca de uma princesa de verdade. Mas, nesse caso, a princesa bate à porta do castelo pedindo abrigo, demonstrando que também saiu de seu ambiente familiar em busca de algo, que não é mencionado na narrativa.

Outro elemento típico dos contos de fada é a presença de um mediador ou elemento mágico para ajudar os protagonistas a conquistar seu objetivo. No texto referido, esse papel é desempenhado pela rainha, mãe do príncipe. Ela intervém para averiguar se a moça era de fato uma princesa e, para isso, faz uso de uma ervilha. Não há a presença de um elemento mágico propriamente dito, mas o fato de que uma princesa tenha a pele tão sensível a ponto de sentir-se incomodada por uma ervilha embaixo de vinte colchões extrapola as expectativas do mundo real. De qualquer forma, é por meio da ervilha que o herói alcança o objetivo, ou seja, que o príncipe consegue se casar com uma princesa de verdade.

Sobre essa questão, registro a conversa que presenciei entre alunos do 4º ano, no dia 23/11/2015, quando tentavam discutir parâmetros para a relação entre ficção e realidade. Talvez a polêmica tenha surgido justamente por a ervilha não se constituir em um elemento mágico no conto:

RH – Como que uma princesa vai sentir uma ervilha pequeninha debaixo de um monte de colchãozinho?  
 AM – Só uma princesa, só *né*?  
 RH – Aposto que ela nem sentiu.  
 ML – Mas um príncipe também iria sentir?  
 RH – Não.

É possível que houvesse a intenção do autor de fazer uma crítica sutil à nobreza da época, ao compor um personagem, representante das princesas, extremamente delicada. Essa hipótese, que não chegou ao conhecimento dos alunos, encontra fundamento no estilo e na temática de Andersen, que, segundo Abramovich (1989) destacou-se por seu tom poético, delicado e sensível às aflições vividas (como em *O soldadinho de chumbo*, *A pequena sereia*, *O patinho feio*) e crítico às desigualdades sociais (como em *A pequena vendedora de fósforos*). Nesse sentido, Andersen representa uma fronteira, pois além de registrar histórias colhidas do folclore, também inventou contos. Sua produção acendeu a imaginação

de outros escritores para escreverem obras para a literatura infantil sem intenção didática (MACHADO, 2002).

Outro aspecto a ser notado sobre os contos de fada em geral é atemporalidade, garantida pelos temas inerentes ao comportamento humano de que essas narrativas tratam. Bettelheim (1980) acrescenta vários aspectos que reforçam a sua relevância para o desenvolvimento, humanização e fortalecimento dos recursos interiores das crianças: estimulam a imaginação, ajudam a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções, abordam as dificuldades humanas e, de modo sutil e implícito, provocam a reflexão sobre seus problemas e inquietações. Os contos ensinam que as dificuldades e os desafios fazem parte da vida, e quem não se intimida, mas enfrenta as opressões e injustiças, poderá dominar os obstáculos. Se uma criança ouve apenas histórias de tom realista, então pode concluir que muito de seus conflitos internos são inaceitáveis, tendo a possibilidade de se tornar um adulto incapaz de enfrentar as questões da realidade.

De forma semelhante, Machado (2002, p. 80) justifica a leitura de contos de fadas como um acervo de experiências emocionais:

Entendidas e aceitas em sua linguagem simbólica, essas histórias de fadas tradicionais se revelam como um precioso acervo de experiências emocionais, de contato com vidas diferentes e de reiteração de confiança em si mesmo. No final, o pequenino se dá bem e o fraco vence. A criança pode ficar tranquila – com ela há de acontecer o mesmo. Um depois do outro, esses contos vão garantindo que o processo de amadurecimento existe, que é possível ter esperança em dias melhores e confiar no futuro.

Na constituição global do ser humano, o conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético jamais foi anulado pela apropriação do conhecimento empírico-técnico. Por isso, segundo Morin (2011), a educação do futuro deve levar em conta que o conceito de homem tem duplo princípio: um princípio biofísico e um princípio psicossocial, um remetendo ao outro. Os contos de fadas representam parte desse acervo cultural, acumulado por séculos, representantes de visões de mundo de uma determinada época, possibilidade de desenvolvimento emocional, de vivências de circunstâncias diversas. O tema central sempre é a procura pelo desenvolvimento da personalidade e das relações humanas, simbolicamente, sempre a cargo da imaginação, nunca de forma imposta ao consciente (BETTELHEIM, 1980). Por esses motivos, a escola deve se apropriar do conto de fadas confrontando diferentes leituras que possam surgir.

Além disso, hoje os contos de fada também são pontos de partida para a leitura de intertextos críticos e divertidos como: *Até as princesas soltam pum* (BRENMAN, 2008); *O reizinho mandão* (ROCHA, 1985); *História meio ao contrário* (MACHADO, 2010); *O fantástico mistério de Feiurinha* (BANDEIRA, 2009), sendo esse último relacionado por uma aluna do 4º ano como seu livro preferido. CS (23/11/2015) se expressou da seguinte forma a respeito das paródias dos contos de fadas: “É legal saber outras coisas que poderiam acontecer no livro [na obra original], saber outras versões, outros personagens, um final diferente”.

Os contos de fadas hoje, de acordo com Machado (2002) também são inspiração para que a criança produza paródias divertidas. Eco (2003) considera interessante e educativo tentar modificar as histórias que já existem, sendo um exercício de liberdade e criatividade.

Após essa breve contextualização sobre a importância dos contos de fadas e aspectos do conto *A princesa e a ervilha*, descrevo a sequência didática que suscitou leituras de textos, de filmes e a escrita com intenção literária a partir de três propostas.

Foram nove aulas dedicadas ao conto de Andersen, totalizando aproximadamente 18 horas, que culminaram em várias reescritas e em outras narrativas inspiradas no conto.

Para a primeira aula, a professora selecionou um livro de contos. Explorou com a turma os elementos da capa e chamou atenção para a sua ilustração. Desse livro, ela leu os contos *A princesa e a ervilha* e também *O criador de porcos*, ambos de Hans Christian Andersen. Esse último conta a história de um príncipe, camuflado no papel de um criador de porcos, apaixonado por uma princesa, muito mimada. Ela somente lhe dedica atenção quando descobre a verdadeira identidade do rapaz. No final da história, o príncipe, decepcionado, resolve rejeitar a princesa. Esse conto seria mencionado outras vezes pelos alunos pela originalidade do seu final. Em seguida a professora também leu *A princesa e a ervilha*.

A professora explicou sobre a existência de diferentes versões da mesma história. Entregou, impresso, o conto *A princesa e a ervilha*, trata-se do mesmo que está reproduzido no início deste tópico.

Os alunos leram silenciosamente. Uma aluna perguntou, após concluir a leitura: “Essa história aconteceu mesmo”? Atribuo o surgimento dessa dúvida ao fato de o texto narrar que a ervilha fora enviada ao museu, uma referência direta ao

mundo real. O comentário final “Acredite se quiser, mas esta história realmente aconteceu!” também contribuiu para o surgimento da questão. A maioria dos alunos que expressou uma opinião foi para afirmar que se tratava de uma história inventada; a professora não deu nenhuma resposta conclusiva. Foi importante o fato de cada um poder tirar sua própria conclusão. Tauveron (2014) afirma que o professor, ao incentivar uma postura de autor a seus alunos, deve mostrar que as relações entre realidade e ficção são mais complexas que eles possam crer e que a literalidade implica sempre uma parte de ficcionalização do real.

Fizeram leitura coletiva, em voz alta, alternando entre meninos, meninas e todos juntos. Após essa leitura, a professora passou no quadro as seguintes perguntas para que fossem copiadas e respondidas no caderno: “Em que espaço ou lugar a história começou?; “ Você conhece alguma princesa?”e “Como você imagina a princesa desta história?”.

Foi feita a correção coletiva das respostas, momento em que os alunos tiveram oportunidade de expressar suas opiniões, confrontando com as dos colegas e completando, conforme comentários da professora. Sobre a primeira pergunta, a resposta inicial foi: “No reino”. A professora pediu mais detalhes sobre o local para que completassem no caderno.

A respeito da segunda pergunta, a primeira resposta foi: “Sim, no filme”. “Qual filme?”, a professora questionou. Foram muitas as respostas, sendo a primeira delas: “Do filme *A princesa e o sapo*”. Sobre a última questão, a primeira resposta foi “loira”, a professora perguntou se todas as princesas seriam loiras; houve respostas diferentes. Também os alunos foram estimulados a descrever psicologicamente a princesa. A professora explicou a eles que muitos desses personagens chegam até nós de forma estereotipada, assim as princesas não precisam ter as mesmas características físicas. E que nem sempre são gentis e submissas nas histórias.

Os alunos escolheram uma cena do conto para criar, no caderno, o esboço de uma capa para esse mesmo conto. A orientação dada pela professora foi que poderiam criar algum detalhe que não havia na versão lida. Reproduzo uma das ilustrações:



FIGURA 36 – ESBOÇO DE CAPA



Fonte: Caderno do aluno NH (09/03/2015).

O aluno-autor NH disse que representou a cena da história, acrescida de uma câmera que havia sido instalada pela rainha para averiguar o comportamento da princesa enquanto dormia. Notam-se símbolos musicais significando atitude de disfarce da rainha, afinal a princesa não sabia que estava sendo filmada. É possível perceber, devido à repetição da letra Z, que a princesa dormia.

Foram realizadas algumas atividades de identificação dos elementos que compõem a capa de uma adaptação do conto *A princesa e a ervilha*, que estão comentadas no tópico “O mediador de leitura é antes de tudo um leitor!?”, do capítulo 3 desta dissertação. Naquele tópico relatei a atenção dedicada pela professora à leitura de paratextos a algumas ilustrações feitas por alunos-autores e a um conto elaborado espontaneamente por duas alunas-autoras.

O tema da aula seguinte foi ortografia, com a utilização de palavras com dígrafos, relacionadas ao conto *A princesa e a ervilha*. A primeira questão: “O que você entende por ortografia?”. A professora pediu que explicassem de acordo com o que pensam, que ela não iria dizer se estava certo ou não, incentivou-os a construírem sua própria resposta. “Eu acho que é uma história.” “Ortografia tem a ver com palavras”, “Quando fui digitar no Ops deu erro de ortografia”, “É a escrita correta das palavras”. Essas foram algumas das respostas dadas pelos alunos. A professora leu a definição que aparece no dicionário, anotou no quadro e os alunos copiaram no caderno. Fizeram a leitura coletiva da definição. Esses exercícios não foram significativos para a formação do leitor e do aluno-autor. Mesmo que

utilizassem palavras do vocabulário do conto, estavam desprovidos de qualquer outro sentido que não fosse preenchimento de uma tarefa escolar sem uso de reflexão.

A professora disse que o importante seria ter uma opinião, escrever sem se intimidar por possíveis erros, depois viria a correção. Relatou que tivera uma professora muito malvada, que não admitia erros, então a imaginação dos alunos não funcionava. Acrescentou: “Eu não quero isso para vocês.” Essa postura colabora para que os alunos se encorajem a escrever, mesmo sem dominar a forma padrão. Percebi que, em suas produções, não foram tolhidos pelos erros ortográficos e gramaticais cometidos. Porém, a leitura que a professora fez dos textos dos alunos-autores priorizou a correção gramatical. Fatos novos que os alunos inseriram em suas versões, diálogos criados, estratégias para criar humor ou suspense, por exemplo, não foram comentadas em sala de aula.

Na terceira aula da sequência didática envolvendo o conto de Andersen, a professora EL perguntou sobre a produção de um livro, qual seria o nome da fábrica de livros. Depois de várias tentativas da turma, um aluno respondeu: “Editora, eu sei porque a professora CM explicou pra gente ano passado, a gente fez um livro”. A professora EL então explicou que “A ilustração precisa ter a ver com o conteúdo, com a história”. Afirmou que o papel do ilustrador é tão importante quanto o do autor, que cada ilustrador tem um estilo próprio, mas como profissional atende a uma encomenda. Assim foi introduzida a tarefa que levaria mais algumas aulas: os alunos seriam os ilustradores do conto *A princesa e a ervilha*.

A professora entregou uma folha de papel sulfite, tamanho A4, dobrada ao meio, com um fragmento da história *O príncipe e a ervilha* para que as crianças ilustrassem. No total, oito partes integrariam o livro. “Quem é o personagem do primeiro fragmento?”. “O príncipe”, responderam. “Então obrigatoriamente vocês devem desenhar um príncipe, com as características que vocês quiserem”, orientou a professora. Cada um iniciou a sua ilustração, individualmente, sem troca de ideias. A professora falou que a princesa poderia ser ilustrada de formas diferentes, que fugisse a um estereótipo. “Todo mundo tem que ser igual?”, ela questionou.

Percebi que os alunos se empenharam na atividade, buscando ideias com outros colegas na medida do possível, pois não estavam organizados em grupo. Acabei me envolvendo, uma vez que alguns alunos me mostravam a ilustração, querendo saber minha opinião ou pedindo uma sugestão. Eu não emitia juízos de

valor, mas por meio de questionamentos e palavras de incentivo dava um retorno a respeito das criações dos alunos-autores. Havia algumas ilustrações com muitos detalhes do castelo, por exemplo, o sistema de defesa. Havia outras com presença de onomatopeias (chuva, batida na porta) e/ou balões de fala. Alguns detalhes acrescentados nas cenas ou a representação da reação de um personagem deixavam a história mais envolvente, mais densa.

Os alunos receberam da professora uma ervilha, que levaram para casa, juntamente com a seguinte proposta de tarefa que deveria ser feita para a próxima aula: “Cada um de vocês irá levar uma ervilha para casa e colocará debaixo do colchão. No dia seguinte, descreva o que você sentiu com a ervilha debaixo do seu colchão”. Alguns alunos não fizeram a tarefa, justificativas: “Esqueci de colocar a ervilha”; “Levantei tarde” ou “Não deu tempo de escrever”. A professora anotou os nomes dos que não fizeram e chamou atenção. Pediu, um a um, para que lesse para toda a turma. Foi possível perceber que todos se sentiram valorizados por ler suas respostas. Algumas frases revelaram que os alunos mesclaram ficção e realidade e aderiram ao pacto ficcional (REUTER, 2014), conforme registro no caderno dos alunos (25/03/2015): “Foi muito legal, me deu um pouco de cócega e um pouco de dor” (TH); “Eu acordei muito dolorida, eu acordei muito roxa, mas melhorei” (EM); “Doeu muito, minha costa está doendo” (RA); “No começo não senti nada mas 1 minuto depois comecei a sentir umas dores nas costas, fiquei rolando muito, não me lembro se dormi. Então, será que eu sou uma princesa de verdade?!!” (CH).

Outras respostas se limitaram à constatação da realidade, como a seguinte: “Eu não senti nada eu dormi bem acordei bem eu sentei e escrevi o relatório peguei a minha ervilha entrei no carro e fui pra escola”. (LE). A professora acolheu bem todas as respostas, mas no final elogiou aquelas que aderiram à ficção e imaginaram reações.

Encerrado o momento de ilustrações, iniciou-se comentário sobre o significado da palavra “biografia”. Uma aluna respondeu que é a história da vida de uma pessoa. Foi feita leitura coletiva do texto entregue: “Biografia de Hans Christian Andersen”. Foram dadas respostas escritas a questões sobre essa biografia, todas a respeito de informações explícitas, tais como: o nome do autor, ano e local de nascimento, outros contos de autoria do mesmo autor e aspectos da infância do autor. Na biografia estava escrito que a família de Andersen era pobre, que

moravam apenas num único quarto, mas que o pai contava histórias aos filhos e estimulava fantasias. Não foi comentado esse dado tão importante para discutir sobre a relevância das histórias.

Na aula seguinte, os alunos assistiram ao filme homônimo ao conto, dirigido por Tony Bill, de 1984. Na versão do filme, a princesa se instala no reino, conversa com o príncipe e com o bobo da corte, fica escondida do rei e da rainha. Ela tem um espírito prático, tenta convencer o príncipe que ele deve ter opinião própria, ensina o príncipe e o bobo a lutarem com espada. O rei é um homem alienado que inventa leis absurdas e sem importância. A rainha é controladora, autoritária, adora ser bajulada e não leva em conta a opinião do filho.

O príncipe está prestes a se casar com uma mulher que detesta, por imposição da rainha. Ele chega à conclusão que precisa de uma moça gentil, compreensiva e divertida, “alguém que seja como você” (o príncipe diz à princesa). Como ela diz ser uma princesa, a rainha informa que ela deveria passar por um teste.

A rainha consulta o livro da realeza que sugere o teste com a ervilha. Ela manda colocar 20 colchões, um em cima do outro e faz a princesa subir. A princesa fica com medo, pois ela não tinha como descer depois que a escada fosse retirada. O príncipe, ao ler o livro e desvelar o teste, manda o bobo avisar a princesa.

A princesa, no dia seguinte, revela à rainha que dormira bem. Depois de o príncipe insinuar que ela deveria dizer a verdade, ela confessa que nunca havia dormido tão mal. A princesa não gosta do fato de ter sido submetida a um teste. E diz que ele também precisa passar por um teste. Ele deve beijá-la. Se for um príncipe, ela vai ouvir soar trombetas e sinos. Ela ouve um barulho, mas havia sido uma explosão causada sem querer pelo bobo. Príncipe e princesa casam-se. Toda essa história é contada por um segurança que cuida da ervilha, que está dentro de uma redoma em um museu.

Depois assistiram a outro filme: *A princesa e a ervilha: histórias de papel*, transmitido pelo canal TV Cultura (2015). Essa versão foi apresentada por dois atores, com o auxílio de bonecos de papel, cenário de papel também. Predominaram o enredo original, as cenas engraçadas e de encantamento. Enfim, uma leitura diferente do primeiro filme, que faz uma crítica ao autoritarismo, à nobreza de vida fútil e enaltece as iniciativas da princesa.

A professora passou três questões para que os alunos respondessem no caderno, fazendo um paralelo entre o primeiro filme e o texto de referência *A princesa e a ervilha*: “Qual foi a diferença da versão do filme para a versão do livro?”; “O personagem da princesa ficou triste com o príncipe no meio do filme. Por quê?” e “A história no filme termina como?”. Referente à primeira questão, vários alunos responderam longamente, muitos se concentrando em diferenças não significativas entre o conto lido e o filme, assim como escreveu CH (01/04/2015):

No livro, o rei atende a porta. Aparece o bobo da corte e no livro não; existem mais personagens; em vez da escada cair no livro, foi no filme; o príncipe Ricardo é engraçado; a princesa tem medo de altura; a princesa e o príncipe se gostam um do outro e a rainha preferia a outra princesa e não tem empregada de confiança.

Poucos alunos iniciaram uma abordagem das características psicológicas dos personagens, como fez NH (01/04/2015):

A princesa tinha cabelo preto era um pouco séria e muito engraçada e o príncipe também e o rei era muito burro e também veio um personagem novo que é o bobo da corte muito levado mas não tem muita graça pra um bobo da corte mas a rainha é a mais malvada e muito mas muito chata [...]. A rainha não deixou o seu filho escolher a sua esposa [...].

Sobre a segunda questão, a maioria dos alunos inferiu que a princesa não gostou de ter sua identidade testada pelo príncipe, um exemplo é a resposta de ML: “A princesa ficou triste porque ela pensou que ele queria se casar com ela e também porque ela pensou que ele fez o teste com ela”. A terceira questão, sobre como o filme havia terminado, foi respondida de formas diferentes. Alguns se referiram à última cena da história entre o príncipe e a princesa, como fez ML: “Eles se casaram e viveram felizes para sempre como quase toda a história termina” e também como CH: “A princesa também fez um teste com o príncipe, ela disse: ‘Se você for um príncipe vou escutar trombetas!’ e Fim!”. Essa possibilidade de resposta levou em conta que havia “uma história dentro da outra”, como literalmente alguns alunos revelaram a mim durante entrevista.

Essa descoberta pode representar um passo no avanço na formação leitora do aluno, uma vez que existem narrativas que podem conter uma ou várias narrativas encaixadas, tendo por objetivo a simples matriz geradora de outras histórias, uma revelação fundamental ou a quebra de fronteiras entre o imaginário e o real (REUTER, 2014). No caso do conto *A princesa e a ervilha*, a aproximação entre realidade e ficção justifica o encaixe de uma narrativa em outra.

Durante a atividade relacionada a essas três questões, alunos liam em voz alta suas respostas, a professora incentivava respostas completas. Mas não houve uma finalização promovendo confrontação de respostas e discussões sobre as diferenças relevantes entre as duas versões analisadas. Um dos pilares do letramento literário é a formação de uma comunidade de leitores, pois na escola “[...] é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente”. (COSSON, 2006, p. 66). Uma interpretação pertinente não pode se basear na convicção da existência de uma única resposta correta nem na consideração de que todas as respostas são aceitáveis. Também não é coerente aceitar que o professor se omita pensando em não interferir na conclusão do aluno. Os limites de uma interpretação devem ser balizados na coerência da leitura e não em preconceitos que rondam o letramento literário na escola (COSSON, 2006).

A professora entregou para cada aluno uma cópia reduzida e colorida de três livros diferentes que retratam o conto *A princesa e a ervilha*.

FIGURA 37 – CAPAS DE LIVROS *A PRINCESA E A ERVILHA*



FONTE: Caderno de aluno (06/04/2015).

A orientação dada era para que os alunos escrevessem as diferenças entre as três capas. A professora pediu que reparassem a diferença de fisionomias de cada personagem, como a princesa é representada em cada capa e as cenas representadas. Os alunos não deram conta de descrever as diferenças entre as três capas, a maioria dos alunos se restringiu a escrever sobre uma das cenas, como fez YA (06/04/2015): “Na terceira capa, a princesa está confusa com tantos colchões, como irá subir, os colchões parecem cobertores tem linhas horizontais e verticais, a princesa parece a Cinderela, a janela é gigante e a cortina também”. Vários alunos leram suas respostas, mas o grupo não chegou a discutir, a tentar elaborar uma síntese, que poderia apontar para os diversos pontos de vista passíveis de surgir a partir de uma mesma história.

A primeira proposta de produção de narrativa foi a reescrita do conto *A princesa e a ervilha* com base na sequência de cinco quadrinhos ilustrativos que mantinham o mesmo enredo da versão lida com os alunos. Foi feito em grupos de quatro alunos. A professora explicou que os grupos seriam formados por proximidade de localização das carteiras, devido ao pouco espaço restante na sala e que em grupos um poderia complementar a ideia do outro. Porém não houve um planejamento coletivo para a escrita do texto, a maioria dos alunos se limitou a pedir uma ou outra ideia ao colega. Não se tratou, então, de textos de autoria coletiva.

Observa-se que alguns alunos conseguiram superar a mera repetição ao se expressarem com mais emoção e com potencial para provocar o leitor do que no conto de referência, ao construírem imagens expressivas, criarem personagens mais decididos e sensíveis e imprimirem um ponto de vista.

NH escreveu em 25/03/2015:

FIGURA 38 – TEXTO DE NH: *A PRINCESA E A ERVILHA*



FONTE: Caderno do aluno N. H. (25/03/2015).

TRANSCRIÇÃO:

Era uma vez um príncipe que viajou pelo mundo atrás de uma princesa de sangue real mas todas as princesas tinham um defeito e voltou pro castelo muito triste.

A noite estava chovendo e de repente chan cham cham chamm. Alguém bateu a porta pessoalmente era uma moça dizendo que era uma princesa a rainha ficou chocada e falou para o príncipe para eles fazerem um teste com ela e o 1º teste era como ela comia pois uma princesa tem bons modos e a rainha ficou espionando a princesa e depois a rainha falou para a sua empregada que empilhassem 7 colchões e a rainha colocou uma ervilha debaixo dos colchões e a princesa dormiu amanheceu a rainha foi falar com a princesa

- como você dormiu? A rainha perguntou não consegui dormir tinha uma coisa dura mas não sei o que era – princesa falou

No texto trabalhado pela professora, há apenas uma estratégia utilizada para se provar a identidade da moça. NH introduziu cenas originais ao afirmar que fizeram um teste para avaliar os modos da moça ao se alimentar, além de criar a imagem da rainha espionando, o que também não consta no texto de referência. A presença da onomatopeia “chan cham cham chamm” demonstra uma estratégia para criar suspense imediatamente antes da chegada da princesa no castelo, fato desencadeador da trama.

O aluno-autor parou de escrever antes do desfecho do conto, no momento em que a rainha interroga a princesa para saber como fora sua noite de sono. O texto ficou incompleto devido à falta de tempo; vários alunos não conseguiram terminar. Posso afirmar que esse aluno-autor tinha a intenção de terminar porque ele havia deixado em branco uma página do caderno, antes da próxima atividade. Porém até o final do ano essa página permaneceu assim. Concordo com Lerner (2002) quando afirma que um dos desafios da escola é mudar a representação escolar do ato da escrita que leva a crer que é possível começar e terminar um texto numa aula, que é possível começar a escrever no momento em que o tema foi dado, que a escrita foi concluída quando se pôs o ponto final na primeira versão.

Percebo esforços da professora em selecionar textos, levar questões ao debate, possibilitar acesso a filmes, esforços dos alunos-autores, que receberam bem todas as propostas de criação das ilustrações e dos textos escritos. Porém toda essa ação é frustrada em parte na sua finalização, quando alguns alunos-autores não conseguem terminar o texto.

O texto de KL é envolvente ao atribuir detalhes às circunstâncias criadas:



FIGURA 39 – TEXTO DE KL: A PRINCESA E A ERVILHA



FONTE: Caderno da aluna KL (25/03/2015).

TRANSCRIÇÃO:

Em um castelo muito grande havia um príncipe que queria se casar, sair em busca de uma princesa, mas uma princesa de verdade, chegou em casa muito, triste

No dia seguinte teve uma chuva de arrepiar o corpo e de repente batem na porta e um dos empregados abriu a porta, e era uma mulher dizendo ser uma princesa

A rainha ordenou que empilhassem 12 colchões no quarto de hóspedes, a garota estranhou, a altura da cama, mas com ajuda de uma escada conseguiu o príncipe amou a princesa, eles mal se conheceram e já estavam namorando foi o amor eterno

Então eles resolveram se casar, no dia do casamento, num dia de harmonia, eles viveram um dia de rainha e rei eles viveram felizes para sempre.

KL recriou com lirismo o final do conto: “[...] o príncipe amou a princesa, eles mal se conheciam e já estavam namorando foi o amor eterno. Então eles resolveram se casar, no dia do casamento, num dia de harmonia, eles viveram um dia de rainha e rei eles viveram felizes para sempre [...]”. Introduziu a noção de amor à primeira vista e duradouro, também comenta sobre o dia do casamento utilizando a expressão “harmonia” o que qualifica o evento e antecipa o futuro do casal que um dia será rei e rainha. No texto de referência a informação é lacônica ao simplesmente informar que o príncipe casou-se com a princesa, por sua vez o aluno-autor expressou um ponto de vista e conferiu uma participação ativa da princesa ao escrever que consensualmente os dois resolveram se casar.

A aluna-autora CH escreveu:

FIGURA 40 – TEXTO DE CH: A PRINCESA E A ERVILHA



FONTE: Caderno da aluna CH (25/03/2015).

TRANSCRIÇÃO:

Era uma vez um príncipe que só queria se casar com uma princesa, mas não achava nenhuma que queria

Em uma noite muito chuvosa, apareceu uma mulher que falava que era uma princesa, naquele momento ninguém acreditou então para provar, a rainha colocou uma ervilha debaixo do colchão

A princesa estranhou muito a altura, mas seguiu em frente.

- Ai minhas costas - disse a "princesa" tentando se levantar.

O príncipe se emocionou ela era mesmo uma princesa - senhorita, quer casar comigo?

- Sim - a princesa não pensou duas vezes.

Foi uma baita festa, depois do casamento, penduraram um quadro na sala de estar. Como todas as histórias eles viveram felizes para sempre!

Fim

Ao optar pela expressão "seguiu em frente" imprimiu atitude de persistência ao personagem da princesa, diferentemente do texto de referência que apenas informa que a princesa conseguiu se deitar com a ajuda de uma escada. A reação do príncipe ao constatar que a ervilha havia incomodado a moça durante a noite foi de emoção, no texto de referência não há essa intensidade, pois os personagens rei, rainha e príncipe simplesmente se olham com surpresa. CH criou a cena do pedido de casamento e demonstrou a personalidade segura da princesa, que não titubeia ao aceitar. A informação de que houve uma festa grandiosa (baita) é criação desta aluna-autora. O último quadrinho da sequência era a imagem do casal em uma

moldura e, criativamente, a aluna-autora afirma que penduraram um quadro na sala de estar.

Alguns tópicos me chamaram atenção dos textos em geral, segundo essa mesma proposta. Passo a comentá-los, em seguida registro os trechos correspondentes.

A versão do conto *A princesa e a ervilha* apresentada aos alunos narra que o príncipe “viajou pelo mundo inteiro, à procura da princesa dos seus sonhos [...]”. Revelam-se nesses trechos dois aspectos importantes: o desejo do príncipe (uma princesa dos seus sonhos) e a busca empreendida por ele (viajou pelo mundo inteiro). Na maioria dos textos dos alunos-autores, aparece uma referência à procura realizada pelo príncipe, embora nos quadrinhos ilustrativos não apareçam indicativos de sua viagem. Seguem alguns trechos:

- a) “Era uma vez um príncipe que viajou pelo mundo atrás de uma princesa de sangue real” (NH);
- b) “Era uma vez um príncipe que procurava uma princesa de sangue (PM);
- c) “Um dia o príncipe estava procurando uma princesa” (AA);
- d) “Era uma vez um príncipe estava viajando e estava procurando uma princesa de verdade” (TL);
- e) “Em um castelo muito grande havia um príncipe que queria se casar, sair em busca de uma princesa” (KL);
- f) “O príncipe chegou triste porque não encontrou uma princesa” (LE);
- g) “Era uma vez um príncipe que só queria se casar com uma princesa, mas não achava nenhuma que queria” (CH).

No texto de referência, há apenas uma fala direta de personagem: “– Oh! Não consegui dormir – respondeu a moça, – havia algo duro na minha cama, e me deixou até manchas roxas no corpo!”. Constatei que a presença de diálogos nos textos dos alunos-autores foi bastante comum, embora acontecesse apenas na cena em que a rainha interroga a princesa, assim como no texto lido em sala. Ainda não há um domínio pleno dos alunos-autores quanto à utilização da pontuação e da paragrafação, porém já utilizam esse recurso próprio da narrativa.

Sugiro discussões com a turma de alunos sobre os efeitos causados pelos diálogos na narrativa, de que forma eles contribuem para a formação de uma atmosfera de realidade, para dar referências espaço-temporais, para revelar características, para descrever as ações dos personagens, para fazer evoluir a

intriga ou para manter o suspense (DALLA-BONA, 2012). Esses comentários a respeito de uma sequência dialogal possibilitam ao aluno-autor ampliação de escolhas para seu texto narrativo.

Alguns exemplos das sequências de diálogos criadas pelos alunos-autores:

- a) “Eu tive uma noite horrível!!! (DK)”;
- b) “[...] a rainha perguntou você dormiu bem ela disse eu dormi mal (YA)”;
- c) “Como você dormiu? A rainha perguntou não consegui dormir tinha uma
- d) coisa dura mas não sei o que era – princesa falou (NH);
- e) “Quando a princesa acordou disse – que dor, e a Rainha ouviu (GF)”;
- f) “E de manhã a rainha perguntou: como está a princesa respondeu: horrível acordar toda roxa (TL)”;
- g) “No dia a rainha falou como dormiu ó quase não dormi bem (LE)”.
- h) “— Ai minhas costas – disse a “princesa” tentando se levantar. O príncipe se emocionou ela era mesmo uma princesa – senhorita, quer casar comigo? – Sim – a princesa não pensou duas vezes (CH)”.

Da mesma forma que foi observado nos textos de KL e CH, outros textos inovaram ao mencionar o fato de a decisão do casamento depender também da princesa, pois no conto de referência apenas há o relato de que o príncipe comprova a identidade da princesa e os dois se casam. Transcrevo esses trechos: “Foi contar para o filho e o filho foi direto pedir a donzela em casamento. Ela aceitou o pedido” (GF); “Então a princesa resolveu se casar” (AA); “O príncipe falou se queria se casar ela aceitou” (LE).

Ao leitor que não conhece o conto, é possível que se estabeleça um enigma quanto à identidade da moça, a ser desvendado até o final da narrativa. Isso se deve à forma como o texto foi construído em: “De repente bateram à porta do castelo, e o rei em pessoa foi atender, pois os criados estavam ocupados enxugando as salas cujas janelas foram abertas pela tempestade. Era uma moça, que dizia ser uma princesa”. O verbo flexionado na 3ª pessoa do plural – bateram – causou indeterminação, não se sabe quem bateu. Além disso, a moça “dizia” ser uma princesa, nesse caso, então, haveria uma grande possibilidade de não ser. Na sua grande maioria, os alunos-autores conservaram esse enigma inicial, com construções parecidas com o texto de referência:

- a) “Depois de o príncipe chegar no castelo bateram na porta quando abriram era uma moça dizendo que era uma princesa” (ES);

- b) “Numa noite chuvosa uma mulher, entrou no castelo dizendo que é uma princesa” (DK);
- c) “O rei em pessoa foi atender a porta e viu uma mulher que falava ser uma princesa”, (YA);
- d) “O rei abriu e era uma princesa, dizia ela que era uma princesa” (PM);
- e) “Abriram a porta e viram que era uma princesa mas a rainha estava em dúvida se era uma princesa de verdade” (TL);
- f) “Apareceu uma mulher que falava que era uma princesa” (CH).

Para a segunda proposta de produção, os alunos receberam uma imagem do príncipe imaginando-se numa cena em família, com a princesa e crianças. O enunciado era o seguinte: “O desfecho do texto *A princesa e a ervilha* permite que sua imaginação dê sequência à história. Escreva um pequeno texto, narrando o que pode ter acontecido depois do casamento deles”.

FIGURA 41 – O PRÍNCIPE



FONTE: Caderno de planejamento da professora (13/04/2015).

Destacam-se algumas das produções dos alunos-autores. KE (13/04/2015) criou uma situação inusitada em que o príncipe sente um vazio existencial e resolve convidar seu amigo, o palhaço, para morar no castelo.



FIGURA 42 – CONTINUAÇÃO DO CONTO A PRINCESA E A ERVILHA (KE)



FONTE: Caderno do aluno KE (13/04/2015).

**TRANSCRIÇÃO:**

Depois que a princesa e o príncipe se casaram Estava passando os dias cada dia que passava mais o príncipe achava que estava faltando alguma coisa e ele não sabia o que faltava e então ele falou para ele mesmo eu vou ficar sentado no meu trono tentando lembrar o que está faltando. Horas passaram mas ele não conseguiu lembrar o que estava faltando e os dias se Passavam e no dia seguinte ele lembrou estava faltando que o amigo dele o palhaço tinha que morar com ele o príncipe chamou o palhaço para morar com ele e o palhaço foi morar com o príncipe e a princesa o rei a rainha e o príncipe foi o que mais comemorou e eles fizeram uma festa e soltaram foguetes e o palhaço o mais engraçado de todas soltou um Pum e falou que foi o foguete e no final da festa eles foram comprar pizza mais perto do castelo e eles comeram demais que todo mundo soltou um Pum e fedeu muito e todo mundo desmanchou e a princesa que foi a única que não soltou Pum levou todos para o PRONTO-SOCORRO e todo mundo que estava lá pediu autógrafo e ela teve que dar e ela se distraiu quando ela virou para trás para levar os pacientes para a salinha do pronto-socorro eles já estavam no meio da rua e eles foram atropelados e fim!!!!!!!!!!!!

O prazer por falar de excrementos é frequente entre as crianças e neste texto o “pum fedido” desencadeia um enredo bastante original. O texto inovou ao atribuir a um personagem secundário uma participação relevante porque provoca o humor da narrativa. Ao mesmo tempo em que conservou a delicadeza da princesa, a única que não soltou pum, atribuiu a ela atitudes de decisão e iniciativa. Há uma atualização do texto para situações cotidianas do mundo moderno, como comprar pizza em local próximo da moradia, ir para o pronto-socorro e pedir autógrafo como a um “pop star”.

No desfecho da narrativa, o tom tragicômico e em aberto, sem explicitar o destino da princesa, surpreende o leitor. Destaca-se o protagonismo feminino, pois a princesa é responsável por levar a todos para o pronto-socorro e também pelas mortes por atropelamento, devido a sua distração enquanto concedia autógrafos.

O texto de NH (13/04/2015) está repleto de ação:

FIGURA 43 – CONTINUAÇÃO DO CONTO A PRINCESA E A ERVILHA (NH)



FONTE: Caderno do aluno NH (13/04/2015).

#### TRANSCRIÇÃO:

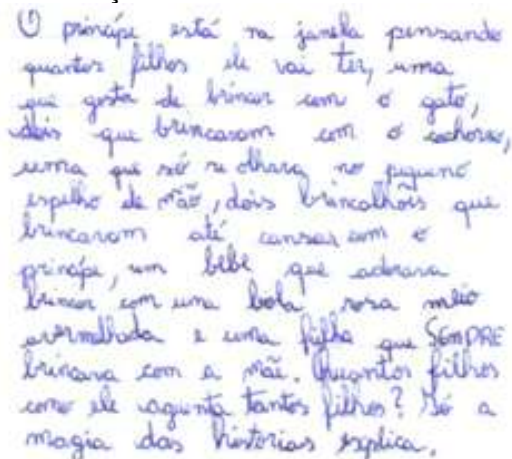
O príncipe na janela do seu quarto estava pensando no futuro ele decidiu ter 8 filhos mas ouviu um trac. Foi ver o que aconteceu chegando lá ouviu um choro dentro da masmorra abriu e viu a sua princesa pois ele perguntou para sua esposa o que aconteceu é que sua mãe me deixou aqui falou que eu tinha trazido tristeza. A princesa falou. O príncipe foi falar com a sua mãe e falou a rainha ficou louca de brava e foi lá para o seu esconderijo e fez uma poção de morte, a rainha convidou a princesa para um chá, a rainha mandou o empregado de confiança colocar a poção no chá da princesa e chegou o chá e a princesa pegou o seu chá e bebeu e a rainha perguntou você está bem e a princesa respondeu sim tô boa. A rainha foi beber o chá e já pensando numa coisa mas daí se ligou que estava bebendo e morreu e o rei e o príncipe chegaram e falaram o que aconteceu a rainha no seu último instante e falou o que aconteceu e fechou os olhos e parou o coração e voltou a viver e fim.

Começa com a descrição da imagem, envolvendo o leitor num clima de suspense com a onomatopeia “trac”, que introduz o elemento complicador da intriga (REUTER, 2014): a princesa presa no calabouço. A partir desse momento há o encadeamento das ações (REUTER, 2014): o choro e a explicação da princesa, a rainha sendo questionada pelo príncipe, a poção de morte preparada pela rainha, o convite para um chá, o engano fatal da rainha. O engano, entretanto, só é confirmado ao leitor na última frase: “a rainha no seu último instante falou o que aconteceu e fechou os olhos e voltou a viver e fim”. Porém, o aluno-autor parece não ter se desvincilhado do tradicional final feliz e abruptamente, sem uma explicação verossímil, ressuscitou a rainha e desconstruiu o efeito que criara no leitor. O elemento da resolução (REUTER, 2014) é o retorno da rainha à vida, sem qualquer indício de uma explicação plausível, mesmo que para o mundo ficcional: “[...] voltou a viver e fim”.

O texto de CH é limitado à descrição da imagem do príncipe pensando em seus oito filhos. No entanto, a reflexão sobre as dificuldades em manter uma família tão numerosa, preocupação pertinente aos dias atuais, provoca um efeito de humor

e uma interessante interface entre fantasia e realidade: “Quantos filhos! Como ele aguenta tantos filhos? Só a magia das histórias explica”.

FIGURA 44 – CONTINUAÇÃO DO CONTO A PRINCESA E A ERVILHA (CH)



O príncipe está na janela pensando quantos filhos ele vai ter, uma que gosta de brincar com o gato, dois que brincavam com o cachorro, uma que só se olhava no pequeno espelho de mão, dois brincalhões que brincavam até cansar com o príncipe, um bebê que adorava brincar com uma bola rosa meio avermelhada e uma filha que SEMPRE brincava com a mãe. Quantos filhos como ele aguenta tantos filhos? Só a magia das histórias explica.

FONTE: Caderno da aluna CH (13/04/2015).

TRANSCRIÇÃO:

O príncipe está na janela pensando quantos filhos ele vai ter, uma que gosta de brincar com o gato, dois que brincavam com o cachorro, uma que só se olhava no pequeno espelho de mão, dois brincalhões que brincavam até cansar com o príncipe, um bebê que adorava brincar com uma bola rosa meio avermelhada e uma filha que SEMPRE brincava com a mãe. Quantos filhos como ele aguenta tantos filhos? Só a magia das histórias explica.

Para a última produção escrita referente a esta sequência didática, os alunos-autores foram orientados a criar a sua versão do conto. A professora distribuiu a imagem da princesa dormindo sobre a ervilha. Alguns alunos-autores se limitaram a descrever a cena, outros narraram detalhes do que aconteceu antes, durante o sono da princesa e logo depois que acordou. É possível perceber que vários alunos-autores se apropriaram de detalhes da argumentação dos filmes a que assistiram para construírem esse texto.



FIGURA 45 – A PRINCESA



FONTE: Caderno de planejamento da professora (15/04/2015).

RE (15/04/2015) foi original ao subverter os fatos da narrativa. A moça não consegue comprovar ser uma princesa porque não menciona um possível incômodo causado pela ervilha, e quem não consegue dormir também é a rainha, mas por outro motivo. O cheiro de chulé é um elemento totalmente inesperado para os contos de fada tradicionais.

FIGURA 46 – PRODUÇÃO A PARTIR DE ILUSTRAÇÃO (RE)

a Princesa não  
conseguiu dormir por causa  
do fedor de chulé. Era  
tanto que ninguém  
podia chegar perto se não  
morria. No dia seguinte  
a Rainha disse: eu não  
dormi bem  
porque tinha algo  
me incomodando.

FONTE: Caderno da aluna RE (15/04/2015).

TRANSCRIÇÃO:

A princesa e a ervilha

A princesa não consegue dormir por causa do fedor de chulé. Era tanto que ninguém podia chegar perto se não morria. No dia seguinte a rainha disse: eu não dormi bem porque tinha algo me incomodando.

RH (15/04/2013) introduziu uma protagonista, uma menina que ouvira a história *A princesa e a ervilha*:

FIGURA 47 – PRODUÇÃO A PARTIR DE ILUSTRAÇÃO (RH)

Uma menina que viu a história a princesa e a ervilha e ela foi no seu vô e ele disse que iria levar ela ao museu a princesa e a ervilha para ela ver a ervilha da história a 100 quilômetros da casa dela. O museu o vô dela disse que ele já foi lá é enorme o museu o vô disse que tem que ir de avião ela foi lá e viu um monte de coisas quando ela ia ir embora triste e o seu vô perguntou o que aconteceu.

Ela disse que viu tudo menos a ervilha da história e ele disse vamos lá de volta e encontrar a ervilha e quando ele viu que não estava lá ele perguntou para o moço o que aconteceu ele respondeu a ervilha foi encaminhada

para uma cama desconhecida e ninguém famoso conhece a cama ela foi embora triste e se deitou na sua cama e sentiu uma coisa dura e olhou embaixo do seu colchão a ervilha está lá e ela pulou de alegria e foi correndo ir contar ao seu vô.

FONTE: Caderno do aluno RH (15/04/2015).

TRANSCRIÇÃO:

Uma menina que viu a história a princesa e a ervilha e ela foi no seu vô e ele disse que iria levar ela ao museu a princesa e a ervilha para ela ver a ervilha da história a 100 quilômetros da casa dela. O museu o vô dela disse que ele já foi lá é enorme o museu o vô disse que tem que ir de avião ela foi lá e viu um monte de coisas quando ela ia ir embora triste e o seu vô perguntou o que aconteceu.

Ela disse que viu tudo menos a ervilha da história e ele disse vamos lá de volta e encontrar a ervilha e quando ele viu que não estava lá ele perguntou para o moço o que aconteceu ele respondeu a ervilha foi encaminhada para uma cama desconhecida e ninguém famoso conhece a cama ela foi embora triste e se deitou na sua cama e sentiu uma coisa dura e olhou embaixo do seu colchão a ervilha está lá e ela pulou de alegria e foi correndo ir contar ao seu vô.

Inspirado no filme que inicia com a visita de um casal a um museu onde está exposta a ervilha da história de Andersen, o aluno-autor escreveu uma outra narrativa em que os personagens mencionam o conto e partem em direção ao museu para ver a ervilha. Toda a narrativa é inusitada. O desfecho surpreende por ser o mesmo construído por Andersen, porém com outros personagens e na atualidade. O encantamento sugerido pelo aluno-autor está no fato de que a menina, personagem que vive no mundo atual, descobre que a ervilha estava embaixo do seu colchão. Fica implícita a conclusão de que ela, que no início era apenas uma leitora do conto *A princesa e a ervilha*, se descobre uma princesa.

Nesse texto, fica evidente a consideração de Reuter (2014) de que é por meio da relação entre personagem e leitor que a história acontece. Há um grande potencial de identificação entre leitores e a protagonista criada pelo aluno-autor, pois ela faz emergir uma necessidade do plano imaginário: o afloramento de uma princesa.

KE (15/05/2015) produziu uma história bem próxima ao conto de referência, mas dois aspectos merecem atenção:

FIGURA 48 – PRODUÇÃO A PARTIR DE ILUSTRAÇÃO (KE)



FONTE: Caderno do aluno KE (15/04/2015).

TRANSCRIÇÃO:

A princesa estava dormindo e passou alguns minutos e ela acordou e daí ela desceu da cama que tinham nove colchões e o príncipe estava esperando ela atrás da porta e quando a princesa saiu do quarto. O príncipe perguntou você dormiu bem e a Princesa disse sim. E ela foi tomar café e a rainha perguntou você dormiu bem ela disse sim e o príncipe cochichou para a princesa tinha uma ervilha embaixo do colchão. E a princesa disse ei Rainha quando eu estava dormindo eu senti uma coisa me incomodando. E o príncipe disse Yes!!!!!!

Há uma inovação quanto à versão lida em sala: no texto de KE, o príncipe avisa a princesa de que havia uma ervilha embaixo da cama dela. Só então ela informa à rainha de que não dormiu bem. No filme a que a turma assistiu, conforme relatado anteriormente, a princesa também diz à rainha que dormira bem, mas o príncipe a aconselha a falar a verdade sempre, então a princesa muda de opinião e revela que não teve uma boa noite de sono. Outro indicativo no filme de que a princesa é avisada sobre a presença da ervilha sobre os colchões é o fato de o bobo da corte tentar se comunicar com a princesa após ela ter se deitado. No filme,

portanto, há suspeitas de que a princesa fora alertada sobre a ervilha; no texto de KE, esse fato é evidente, pois “[...] o príncipe cochichou para a princesa tinha uma ervilha embaixo do colchão”.

Por ter sido escrito com base no conto *A princesa e a ervilha*, o texto de KE conduz o leitor a imaginar um final feliz com o casamento entre o príncipe e a princesa. Mas o desfecho construído pelo aluno-autor acontece no momento em que a princesa afirma que se sentiu incomodada ao dormir e o príncipe emite uma exclamação. Se essa exclamação tivesse uma conotação apenas de aprovação, como em “Bravo!”, “Muito bem!” ou “Viva!” certamente o efeito não seria o mesmo. A exclamação “Yes!” na sociedade moderna brasileira remete a uma situação informal e bastante espontânea de alegria, de comemoração, imprimindo um tom de atualidade numa narrativa situada num tempo longínquo.

PM construiu um texto com muitas fragilidades, porém com grande potencial de seduzir o leitor:

FIGURA 49 – PRODUÇÃO A PARTIR DE ILUSTRAÇÃO (PM)

Era uma vez uma  
princesa. Ela estava procura-  
ndo a alma gêmea  
então mandou os seus  
criados acharem um  
príncipe bacana!  
E acharam o príncipe,  
ele recusou mas ele  
não tinha reino.  
Ai ficou, fizeram um  
teste, ele era rude e não  
viveram felizes para sem-  
pre.

FONTE: Caderno do aluno PM (15/04/2015).

TRANSCRIÇÃO:

Era uma vez uma princesa. Ela estava procurando uma alma gêmea então mandou os seus criados acharem um príncipe bacana!

E acharam o príncipe ele recusou mas ele não tinha reino. Ai ficou fizeram um teste, ele era rude e não viveram felizes para sempre

Há alguns pontos interessantes nesse texto. Inicialmente chamo a atenção para a inversão de papéis criada, pois no texto de PM a princesa é que sai em busca de um príncipe (alma gêmea). Foi o único texto da turma a atribuir essa ação à princesa. Poderia representar, sem que o aluno-autor tivesse a consciência deste fato, uma volta às origens nórdicas e eslavas dos contos de fadas que, segundo Coelho (1987), narram as peripécias de uma princesa ou plebeia que sai de seu

castelo, de seu lugar de origem para encontrar um príncipe. Esse modelo teria desaparecido dos contos de fadas assimilados pelo espírito cristão por contrariar a idealização da mulher.

Um segundo aspecto a considerar no texto de PM é a presença de “uma multidão de vozes”, utilizando a mesma expressão de Antunes (2013) como referência à intertextualidade. A recusa inicial do príncipe em casar-se com a princesa remete ao conto *O criador de porcos*, lido aos alunos no início da sequência didática. No texto do aluno, assim como em *A princesa e a ervilha*, há o relato de um teste feito, embora não se saiba o tipo de teste nem seu resultado.

A oração “Aí ficou [...]” indica provavelmente que o príncipe e a princesa se casaram. O casamento para o príncipe teria sido uma conveniência, pois “não tinha reino”, conforme indica o texto. O atributo “rude” ao personagem revela um príncipe nada romântico, nada cavalheiro, diferente de como é descrito nos contos de fadas tradicionais. O texto termina: “[...] e não viveram felizes para sempre”, contrariando, assim, a expectativa de que tudo acabe bem. Percebo, nesse texto, uma forte intenção artística de causar surpresa no leitor, de subverter os fatos e as caracterizações próprias desse gênero literário. Essa tendência do aluno-autor ficou explicitada por ele próprio em entrevista para mim, no dia 23/11/2015. No depoimento, PM referia-se a um outro texto que ele fizera naquele mesmo ano: “[...] eu me canso, sabe. ‘Era uma vez’, sempre começa assim. Isso é chato, porque enjoa das mesmas coisas toda vez. Daí eu resolvi começar de outro jeito”.

Porém, o texto de PM apresenta muitos pontos de fragilidade. Faltaram elementos a contribuir para o fortalecimento de uma lógica interna, responsável pela adesão do leitor à ficção criada (NASPOLINI, 2010). Essa lógica interna, que garante o efeito de verossimilhança, poderia ter sido obtida, entre outros fatores pelo detalhamento da ação (FOUCAULT et al, 1993, apud DALLA-BONA, 2012) e pela caracterização dos personagens (GIASSON, 2000, apud DALLA-BONA, 2012). Pela proposta inovadora que PM lançou em seu texto, caberia uma leitura estética por parte da professora ou pelo grupo de colegas para discutir a construção de seu texto e como desenvolvê-lo de modo a suscitar a adesão afetiva e cognitiva do leitor (TAUVERON, 2007).

Como considerações gerais sobre essa sequência didática, devo enaltecer as diversas leituras de livros e filmes proporcionadas pela professora e a potencialidade demonstrada pelos alunos-autores em experimentar estratégias de sedução do

leitor, em aproveitar leituras anteriores, em confiar em seu próprio processo de autoria. Por esses fatores, avalio como essa turma de 4º ano poderia progredir mais se houvesse um tempo dedicado a uma reescrita coletiva de um dos textos, em que a professora, com a liderança exigente e afetiva que demonstrou exercer, ajudaria os alunos a desenvolver postura de autor, assim como preconiza Tauveron (2014).

A primeira condição para tal seria a confiança do aluno-autor em que seu texto vai ser lido com uma atenção estética. Isso aconteceu de forma bastante limitada. Presenciei vários momentos em que a professora leu o texto dos alunos, mas sem tempo hábil para discutir os efeitos pretendidos, a eficácia das estratégias. Os alunos-autores também não tinham a expectativa de que seus textos fossem lidos pelos colegas ou por outras pessoas, isso apenas acontecia em alguns momentos “roubados” da aula em que eles mostravam trechos aos colegas.

Houve, durante o ano, duas reescritas. Uma delas feita a partir do texto que teve como base a imagem da princesa dormindo, que corresponde ao último texto analisado por mim neste tópico. Na reescrita, a professora chamou individualmente os alunos, corrigindo questões ortográficas, de pontuação, de concordância, de separação silábica, de uso de maiúsculas. Logo após, os alunos-autores “passaram a limpo” seus textos. Devo dizer também que naquela aula estava presente apenas a metade da turma, pois aconteceria a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), dia previsto no calendário escolar para reunião entre os professores e pedagogas, para isso a entrada dos alunos se dava duas horas mais tarde e a saída, com duas horas de antecedência. Os alunos que faltaram não tiveram oportunidade de fazer a reescrita.

Em outra ocasião de reescrita, a professora corregente iria ler e corrigir quanto à ortografia, pontuação e concordância, junto com o aluno-autor, o texto que ele havia feito na prova do primeiro trimestre. Foram poucos os textos que ela conseguiu avaliar porque essa mesma professora foi destacada pela equipe pedagógica a auxiliar outra turma. Então não houve finalização dessa reescrita.

De fato, a atuação docente não pode ser analisada de forma utópica, como se a fragmentação do tempo pedagógico e a urgência de se trabalhar os conteúdos imposta pelo sistema, não influenciassem as práticas pedagógicas. Porém a reescrita coletiva de uma ou mais produções dos alunos-autores teriam sido oportunidades preciosas para que a professora interviesse como uma leitora astuta, mais experiente. De acordo com Tauveron (2014) ela atuaria no sentido de mostrar

à turma qual foi a tática utilizada pelo colega ou de determinar ao aluno-autor o motivo de o efeito pretendido não ter sido causado nos leitores, de pedir ao aluno-autor para pesquisar outros meios para realizar seu projeto.

Se essa sequência didática revela que ainda há um caminho a ser percorrido para que a escola exerça seu papel efetivo na formação de alunos-autores, por outro lado revela as contribuições inestimáveis da iniciativa de uma professora em aproveitar a oportunidade oferecida pelos livros, segundo Colomer (2007, p. 160): “Os livros se oferecem como uma ocasião perfeita para falar ou escrever sobre eles, a partir deles ou segundo eles, em uma constante efervescência de atividades que inter-relacionam a leitura, a escrita e a fala”.

Outro fator que destaco é a motivação que esses alunos-autores demonstraram para o ato da criação, seja de textos escritos, seja de ilustrações. Não posso dizer que em algum momento percebi que se sentiram tolhidos, pelo contrário. Mas faltou um direcionamento para que o texto escrito por eles passe a ser lido e comentado por leitores, críticos, solidários e coparticipantes, faltaram momentos previstos para o planejamento da arquitetura (POSLANIEC E HOUYEL, 2000, apud DALLA-BONA, 2012) do texto a ser produzido. Então aqui cabe o papel da escola em traçar um objetivo comum, em ajudar na organização do tempo pedagógico e na seleção de atividades prioritárias para o fomento da leitura e da escrita no ensino fundamental.

### 5.3 POESIA: FORÇA INVENTIVA, JOGO SONORO, TEXTO LÚDICO. É POSSÍVEL NA ESCOLA?

Era hora do recreio, ela foi correndo ao meu encontro, anunciando uma novidade. Contou que sua professora do 2º ano leu para a turma “aquela mesma poesia do ano passado, sobre as borboletas”. A aluna estava se referindo a “As borboletas” (MORAES, 2013), que eu havia lido muitas vezes com os alunos do primeiro ano em 2014. Então começamos a recitar juntas, ali mesmo no pátio, com mais alguns alunos que também lembravam e estavam por perto.

Para mim, o que tornou significativo o encontro dessas crianças, que na época tinham seis anos de idade, com a poesia de Vinícius de Moraes, foi a musicalidade, as rimas, o ritmo, a abertura à participação de todos, o apelo visual às cores, a sugestão de imagens de borboletas. Por um certo período, recitávamos

todos os dias o poema, de formas diferentes: primeiro a professora, depois os alunos, só um pequeno grupo de alunos e depois o outro.

Que razões pode ter a escola para provocar participação dos alunos em atividades de ler e escrever poesia? Por que propiciar o encontro dos alunos com essa linguagem que faz pensar, rir e entrar no jogo sonoro? Essas perguntas me fiz logo após esse agradável encontro que aconteceu durante minha presença como pesquisadora na escola, e me orientaram na construção dos apontamentos a seguir.

Pensando sobre como reinventar hoje outras formas de estar no mundo ou outros valores para o mundo, Coelho (2011) coloca como urgente que crianças e jovens desenvolvam o conhecimento objetivo e também o conhecimento intuitivo. A autora aponta para o exercício da solidariedade como opção para construir uma “nova ordem” entre os homens. Nesse sentido, uma das portas de acesso à consciência crítica, às potencialidades criativas, ao desenvolvimento da subjetividade é o convívio com a poesia (COELHO, 2011).

Segundo Morin (2005), a subjetividade impulsiona a compreensão. Nos tempos atuais em que a incompreensão, a exclusão, a intolerância fazem parte do cotidiano e parecem ganhar força, atitudes de compreensão constituem uma exigência para transformar a espécie humana em verdadeira humanidade (MORIN, 2011). O ato de explicar não basta para compreender as pessoas porque a explicação supõe utilização de meios objetivos de conhecimento, responsáveis por determinar as formas, as qualidades, as quantidades relacionadas ao objeto e aplicar-lhe todos os meios objetivos de elucidação. A explicação, claro, é necessária à compreensão intelectual, mas é insuficiente para a compreensão humana.

A compreensão humana, conforme Morin (2003), nos torna abertos aos sofrimentos e às alegrias das outras pessoas e nos leva a concebemos os humanos como sujeitos porque ela está fundamentada na empatia. Por isso, a compreensão permite-nos reconhecer no outro os motivos das lágrimas, do sorriso, do medo, da cólera por experimentarmos os mesmos sentimentos que ele. É a partir da compreensão que se pode lutar contra o ódio e a exclusão. Ou seja, o ato de compreender comporta um processo de identificação e de projeção de sujeito a sujeito (MORIN, 2003).

Toda essa reflexão está intimamente relacionada à poesia (de uma forma geral, à literatura) porque o texto poético supõe um “olhar inaugural” (COELHO, 2011) um “ver diferente” algo já conhecido, uma aproximação entre as percepções



do outro e a interpretação do leitor. O efeito surpresa, para Souza, A. (2012), é estratégia da qual se vale a poesia a fim de seduzir o leitor, quer por meio de um novo significado a um termo conhecido, quer pela invenção de uma palavra ou por uma situação inusitada. Sem dúvida, é esse modo diferenciado de ver, transformado em palavra, imagem e som que caracteriza o texto poético.

Por condensar múltiplos sentidos num espaço gráfico mínimo, o poema exige do leitor um olhar atento. A aparente falta de lógica e, por conseguinte, a comicidade comuns na linguagem poética rompem os nexos que a realidade impõe, sendo exercício de criatividade, lógica e raciocínio (CUNHA, M., 2012). “Desvendar um poema significa procurar as inúmeras possibilidades que ele oferece ao leitor em suas múltiplas leituras”. (SOUZA, G., 2012, p. 98). Nesse sentido, Azevedo (2004) afirma que quanto mais leituras um texto poético (assim como outros gêneros literários) suscitar, maior será sua qualidade.

Para Cunha, M. (2012, p. 105), nenhuma linguagem seria possível sem ritmo: “O fato é que ritmo é vida, é respiração, movimento de inspiração e expiração, ritmo é pulsação, diálogo com o mundo”. Sentimos o ritmo pelas batidas do coração, pela respiração, nos ciclos da natureza; o ritmo está ligado à alternância entre som e silêncio. Na poesia, pela marcação das sílabas poéticas em fortes e fracas.

As figuras de linguagem são muito recorrentes nos textos poéticos, pois oportunizam ao leitor interpretar o texto de diferentes formas. De acordo com Novais (2012), elas potencializam e ampliam nossa capacidade de expressão. São divididas em dois grandes blocos: figuras de palavras e figuras de pensamento. Entre as figuras de palavras estão: a metáfora e a metonímia. A metáfora permite estabelecer relações de semelhança entre as palavras. “O poeta intui analogias, seleciona aspectos que aproximam seres, coisas e fenômeno”. (NOVAIS, 2012, p. 53). A metonímia considera algum tipo de associação para utilizar uma palavra no lugar de outra (NOVAIS, 2012). Como figura de pensamento, a ironia enuncia algo com o objetivo de expressar outra coisa. Ou seja, uma mensagem irônica é aceitável se entendida literalmente, mas seu conteúdo subtendido tem intenção de fazer uma crítica (NOVAIS, 2012).

Utilizando o próprio recurso da metáfora para tratar do texto poético, Cunha, L. (2012) sugeriu semelhança entre a poesia e um cubo mágico, por este constituir-se como um objeto fascinante e desafiador. Da mesma forma, a poesia pode ser vista sob olhares múltiplos. A cada girada no cubo, há uma nova possibilidade de

cores e combinações. Dependendo do enfoque dado na leitura de um poema, percebe-se a musicalidade ou a ludicidade do jogo de palavras ou o aspecto visual do poema.

Se “poesia é invenção, desconstrução, resgate, renovação” (CUNHA, M., 2012, p. 104), se a poesia permite e incentiva a transgressão das normas de linguagem e dos modelos prontos do pensamento, há questionamentos a serem feitos sobre a pertinência do trabalho com o texto poético em sala de aula: “Não iremos escolarizar a poesia? Aprisionar o indizível?” (JOLIBERT, 1994, p. 195) ou “Vale a pena trabalhar a poesia em sala de aula? Qual a função social da poesia?” (PINHEIRO, 2007, p. 19).

O que se espera da escola não é a oferta da poesia como um conteúdo a ser trabalhado nem que seja dado o mesmo tratamento dispensado a outros gêneros textuais contemplados pelo currículo. É necessário promover um encontro duradouro, construído no cotidiano entre alunos e a poesia, em que o importante seja a experimentação do poder de sedução da linguagem. Ao longo desses encontros, é fundamental que o leitor seja convidado a sair do comodismo, a entrar numa situação de estranhamento perante o que é dito e a forma como é dito, a perceber que suas emoções, suas vivências podem estar representadas no texto poético, ao mesmo tempo em que se indague sobre outras formas possíveis de reagir, pensar e ser.

Para justificar e defender o trabalho com o texto poético na escola, Queiroz (2014, p. 193) afirma que “a poesia existe no mundo; ela canta a beleza e a miséria, a dor e o humor, o ácido e o etéreo, a vida e a morte, portanto, deve pulsar plenamente na escola, um território onde todas suas faces coexistem”. É preciso entender que “a poesia (ou a arte em geral) é um jogo que enriquece interiormente aqueles que a ele se entregam” (COELHO, 2011, p. 65). Uma das funções da poesia, segundo Queiroz (2014, p. 178), é “retirar o leitor do senso comum e transportá-lo ao universo da subjetividade”. Para ler um poema, é necessário entender que ele é mais complexo do que apresenta na superfície; é necessário alcançar sua função imagética e metafórica (QUEIROZ, 2014).

Ampliar o domínio da linguagem, o resgate da autoestima, o decifrar enigmas metafóricos e exercitar a diversão através da literatura, são algumas das possíveis reverberações da poesia lida, experimentada e vivenciada na infância (QUEIROZ, 2014).

Jolibert (1994) propõe que, na escola, se “viva em poesia”, ou seja, que se implemente relações estimulantes e dinâmicas que permitam a cada criança o desejo de ler, dizer e produzir poemas, que permitam o encontro de poesia durante atividades diversificadas. Muitas vezes, o trabalho com o texto poético na escola significa criar uma situação, ou seja, significa fazer existir, tornar familiares esses “estranhos” que são os poemas e fazer com que passem a compor o cotidiano. Também requer a compreensão de que poemas não são lidos como são os contos ou textos de informação. “A comunicação com um poema pertence mais à ressonância, à cumplicidade, à atenção empática, à lenta maturação ou à fulgurante evidência. Em suma, ao existencial”. (JOLIBERT, 1994, p. 205).

É o jogo de palavras convertido em canto ou lido em voz alta que seduz as crianças, provocando o que Coelho (2011) chama de interação “lúdica e gratificante”. Cunha, M., (2012) concorda, afirmando que a criança, desde muito cedo, associa a poesia ao reino do lúdico.

Creio que seja isso que torna a poesia uma brincadeira, um jogo: a possibilidade de experimentar palavras em lugares não comuns, quando a imagem metafórica proporciona um novo lugar/sentido para palavras aparentemente cotidianas enclausuradas pelo óbvio. (QUEIROZ, 2014, p. 184).

É necessário, então oferecer textos poéticos que possibilitem “[...] um alargamento de visão do que está sendo vivido, uma descoberta de outras possibilidades de vivência afetiva”. (PINHEIRO, 2007, p. 21). Pensar sobre essas questões, segundo o autor, pode nos alertar sobre o tanto que perdemos ao negligenciarmos a poesia no cotidiano escolar. “É evidente que vale a pena trabalhar a poesia na sala de aula. Mas não qualquer poesia, nem de qualquer modo”. (PINHEIRO, 2007, p. 20). Ao concordar com a importância das brincadeiras poéticas, Queiroz (2014) vai além, afirmando que elas podem interferir significativamente no desenvolvimento cognitivo-emocional da criança.

Essa colocação indica a grande importância de, no cotidiano escolar, realizar atividades que envolvam vivências com a linguagem poética, que podem ser as mais simples, como por exemplo: cantar, brincar de roda, ter a oportunidade de ouvir alguém lendo um texto poético (CUNHA, M., 2012).

De uma forma geral, é imprescindível pensar metodologias que contribuam para a formação de leitores críticos e criativos. Para alcançar esse objetivo, faz-se necessário ter em mente que a poesia implica apreender o mundo de uma forma

“que vai além do visível ou do aparente, para captar algo que nele não se mostra de imediato, mas que lhe é essencial”. (COELHO, 2011, p. 221).

Diante dessas considerações, sabemos que muitos são os caminhos, mas quase todos apontam para a necessidade de uma aproximação mais efetiva com o texto, fato que depende de aulas mais participativas e menos expositivas (ALVES, 2014). A aproximação dos textos poéticos ao cotidiano da sala de aula deve ser feita de forma planejada, conforme aponta Pinheiro (2007). Para isso, o autor afirma que se deve pensar na atitude a ser tomada, nos cuidados e nas condições necessárias para a realização do trabalho.

A primeira condição indispensável, de acordo com Pinheiro (2007), é que o professor seja um leitor entusiasmado, capaz de sensibilizar os alunos para a riqueza semântica da poesia. A segunda condição refere-se à realização de uma pesquisa sobre os interesses de nossos alunos, garantindo, dessa forma, o início do trabalho com a utilização de poemas que serão mais facilmente apreciados, sendo importante aos poucos diversificar e ampliar as experiências leitoras.

Como formas de integrar alunos, professores e toda a comunidade escolar, na leitura de poemas, Souza, G. (2012) sugere reunião de uma antologia e organização de um sarau. Antologias são conjuntos de textos agrupados sob um determinado critério. Para se fazer uma antologia de poemas com a participação dos alunos, é necessário que eles ajudem a eleger o critério, como por exemplo: poemas de um determinado autor, ou de sobre um determinado tema ou ainda poemas escritos pelos próprios alunos e por pessoas da comunidade escolar. Os saraus se constituem eventos de declamação ou de musicalização de poesias, em que é possível despertar os ouvidos para diferentes sonoridades e distintos significados das palavras (SOUZA, G., 2012). Cunha, M. (2012) também prevê antologias e saraus para a promoção da leitura de poemas na escola, além disso, elenca também leitura coletiva, invenção de um verso com rima para completar o poema e socialização dessa produção. Machado e Corrêa (2010) lembram que mesmo dentro da poesia, há uma grande variedade de textos: poemas livres, poemas de forma fixa, poemas concretos, poemas visuais, poemas narrativos, haicais, poesia de cordel e outros, sendo importante ao professor diversificar os poemas oferecidos aos alunos.

Coloca-se também como fundamental o cuidado com a construção de um ambiente adequado para favorecer o interesse e o gosto pela leitura. A escolha de

um outro local que não seja a sala de aula, ou a disposição diferenciada das carteiras, a presença de tapetes ou almofadas, a colocação de uma música de fundo são sugestões para tornar o ambiente aconchegante e diferenciado. Para concluir, Pinheiro (2007) alerta que as pequenas atividades com poesia devem ser constantes no trabalho pedagógico em vez de acontecer em um único dia para chamar a atenção da comunidade escolar e disfarçar o descaso ante o desafio de um trabalho cotidiano.

De forma bastante prática, Alves (2014) sugere ao professor que promova a leitura oral do poema pelo menos três vezes. Acompanhando as leituras é necessária também uma experiência de troca, em que o leitor (o aluno) se sinta à vontade para expor suas percepções. Alves (2014), nesse ponto, esclarece que não significa que o professor deva confirmar todo tipo de hipótese. Como mediador, a função do professor é questionar possíveis desvios de atribuição de sentido, sempre fazendo o leitor voltar ao texto para comprovar sua interpretação.

Durante trabalho com poesia desenvolvido junto a crianças, Maia (2007) afirmou que sua preocupação maior foi a leitura expressiva de vários poemas. A autora revelou que esse procedimento mostrou eficácia na motivação da criança para a linguagem literária, sem que o objetivo principal fosse a memorização vazia de sentido, pois as repetições aconteciam por prazer em recitar. Para Maia (2007), o interesse da criança pela poesia deve-se ao fato de o texto poético expressar sonhos, desejos, medos, vivências infantis, assim como acontece com músicas, jogos e brincadeiras. Concordando com essa ideia, Queiroz (2014) defende que o prazer, a diversão, os momentos de ludicidade, a apreciação estética e a possibilidade de escolha devem marcar o encontro das crianças com o texto poético.

Jolibert (1994, p. 196) amplia a questão relacionada à poesia em sala de aula, pois, segundo a autora, “as crianças devem poder experimentá-lo (o poema) não só como leitoras atentas, criativas, sensíveis às conotações, mas também como produtoras de poemas”. Porém, para a autora, as aulas destinadas à produção de poesia parecem esperar por momentos de inspiração dos alunos em vez de se apoiarem num planejamento adequado. Isso se deve à falta de critérios claros, específicos para fundamentar intervenções do professor que realmente auxiliem os alunos. Existem sim aprendizados a serem construídos para encontros com a poesia, que são de ordem linguística, afetiva e imaginária. A meta pretendida por Jolibert (1994) ao final de trabalhos com poemas é formar crianças que, durante e

no fim de sua escolaridade, sejam capazes de, por sua própria iniciativa de ler, dizer e produzir poemas.

A autora sugere momentos institucionalizados, que estão previstos na carga horária, em forma de leituras e de produções pontuais e também momentos informais nos quais, por sua própria iniciativa, o aluno escreve poemas, procura, troca com colegas, fora do tempo de aula.

O prazer despertado pelo lado lúdico da poesia (QUEIROZ, 2014), o entusiasmo do professor pela poesia (PINHEIRO, 2007), a experiência humanizadora de construção e desconstrução da palavra (COSSON, 2006) encontram-se presentes na sequência didática sobre haicais, desenvolvida pela professora CM com o 3º ano, e que passo a relatar após algumas considerações sobre esse “tijolinho arejado”, “pequeno bloco de escritura” como Barthes (2005a) carinhosamente denominou o haikai.

### 5.3.1 Haicais, esses pequenos blocos de escritura

O haikai constitui um poema de forma breve por excelência, pois apresenta 3 versos no esquema 5-7-5 (conforme o número de sílabas poéticas), assim como no haikai de Lena Jesus Ponte e que foi motivo de muitas leituras pelo 3º aluno: “Vestindo casaca,/imagina-se tão cara!/ Mas é só barata”.

QUADRO 3 – HAICAI: SÍLABAS POÉTICAS

Ves	tin	do	ca	sa	ca,		
1	2	3	4	5			
I	ma	gi	na	se	tão	ca	ra
1	2	3	4	5	6	7	
Mas	é	só	ba	ra	ta!		
1	2	3	4	5			

Fonte: A pesquisadora (22/06/2015).

É originário do Japão, cuja língua apresenta sílabas bem colocadas, nítidas, fortemente marcadas (BARTHES, 2005a). A tradução de poemas em geral reflete um grande desafio, pois há que se considerar o ritmo, a sonoridade e o jogo de palavras. Às vezes a solução encontrada acaba se desviando um pouco da construção original. O problema da tradução ou recriação dos poemets originais japoneses e a discussão em torno de os haicais brasileiros serem ou não haicais,

acompanham toda a trajetória dessa forma poética no Brasil, desde a sua chegada (NUNES, 2011).

Esclareço que não houve, como se verá adiante, uma preocupação da professora em permitir exclusivamente a leitura e a escrita de haicais em sua concepção original. A intenção pedagógica era sensibilizar os alunos para este tipo de poema, breve, representante de cenas do cotidiano e de impressões de um momento. Não foi explicada, muito menos exigida dos alunos a métrica que constitui os haicais (5, 7 e 5 sílabas). A rima, apesar de não fazer parte tradicionalmente dos haicais foi uma estratégia que os alunos puderam utilizar livremente. Esse posicionamento da professora colaborou para que os alunos-autores de 8 anos de idade não se sentissem limitados, receosos, pensando mais na forma do que na sensibilidade necessária para a construção de um haikai. Pode-se dizer que os participantes de minha pesquisa se apropriaram do haikai como sujeitos cheios de infância, curiosos e ávidos por práticas sedutoras de leitura e escrita.

Tauveron (2014) defende a importância de que à escrita de textos narrativos com intenção artística por parte do aluno-autor, corresponda uma leitura estética, da mesma forma como os grandes autores são lidos. Transfiro essa consideração à escrita de haicais pelos alunos-autores que, se não produziram haicais na acepção original do termo, o fizeram com intenção artística.

Apoio-me em Barthes para fundamentar a natureza do haikai. Encontrei convergência entre o ponto de vista do autor, para quem o início do ato de escrever é o desejo, representado pelo haikai - ato mínimo de enunciação, forma ultrabreve, instante puro, sem compromisso de duração e de volta, sem imperativos, aeração do espaço que exerce fascínio (BARTHES, 2005a) – e o ponto de vista da professora, expresso assim por ela: “O desejo é tudo. O foco [das aulas que envolvem o texto literário] é despertar para a literatura, para a leitura, para a compreensão do texto e para querer escrever”.

De acordo com Barthes (2005a, p. 52), “o haikai é a conjunção de uma verdade circunstancial e de uma forma”, por isso essa forma poética busca preservar um elemento tênue da vida real. Não cabe no haikai nenhum imperativo, nem erotismo, nem apelo ao outro, nenhuma maldade. Também não há descrições. Em vez da defesa de uma ideologia, uma constatação pura do momento que surge.

No haikai há sempre um “tangibilia” (BARTHES, 2005a, p.117): o que é palpável, uma palavra com referencial concreto. Esse referencial do mundo real não

pode ser um elemento gasto, estereotipado, com valor dogmático. Assim num haikai há sempre a presença de uma palavra que remete ao mundo tocável e próximo ao interlocutor, como elementos da natureza, componentes da paisagem. Um som sugerido pelo haikai pode despertar uma sensação tátil e uma imagem pode provocar o olfato.

Para o autor, há a convivência de paradoxos nas representações acolhidas pelo haikai: o haikai transforma o acontecimento em memória, mas prevê também o consumo imediato dessa memória, por isso o instante retratado pelo haikai tem vocação de tesouro. O gesto na tradição japonesa não é somente um movimento corporal, mas também a parada desse movimento; no haikai essa aparente contradição revela-se na surpresa provocada por um momento mais fugitivo.

Esse poema de três versos exerce uma fascinação, não pela métrica, mas por seu tamanho “pela aeração com que ele gratifica o espaço do discurso” (BARTHES, 2005a, p. 54). As formas breves atraem o olho para a leitura: “A gente vai a eles como a algo que não vai aborrecer” (BARTHES, 2005a, p. 54). Apesar dessa “cercadura estrita”, o haikai é “a partida de uma fala infinita”. (BARTHES, 2005a, p. 73).

Ao término da sequência didática com haicais, concluí que essa possibilidade de “fala infinita” realmente aconteceu naquela comunidade de alunos-autores, com as peculiaridades próprias de um ambiente escolar. O olhar de estranhamento para momentos corriqueiros, a necessidade de escrever a partir de um elemento concreto do mundo real, o descompromisso com a generalidade, a forma breve e aerada foram pontos que permitiram aproximação entre haicais e os alunos-autores.

### 5.3.2 Reforma de haicais: a criação poética de alunos-autores

A sequência envolvendo haicais não constituiu atividades isoladas no trabalho pedagógico, pois as crianças já estavam imersas no universo da poesia, assim como sugere Pinheiro (2007). Durante todo o ano, a professora CM lia poesia para as crianças. No total, foram aproximadamente 12 horas de leitura e produção de haicais, entre os dias 31/08/2015 a 16/09/2015. Não me detenho a analisar se, de fato, os poemas produzidos pelos alunos-autores são haicais, mas pretendo enfatizar a postura de autores que foi reforçada a partir dessas criações literárias e a



sensibilidade crescente para com a observação do cotidiano e o trabalho com as palavras.

Em depoimento para esta pesquisa, a professora CM relatou como foi construída a ideia de levar haicais para sua turma de 3º ano. Contou que havia trabalhado com este haicai, sem saber que era um haicai há muito tempo numa turma de 2º ano: “À toa, à toa,/joaninha abre a capa/de bolinha e voa”. (SOUZA, 1996).

Como tinha se “apaixonado” por esse poema, pesquisou outros da autora na internet e descobriu que se tratava de um haicai. Estudou sobre o assunto e leu vários haicais da poetisa paranaense Helena Kolody.

Naquela mesma época, participou de um sarau cultural em uma escola da RME de Curitiba em que Álvaro Posselt, escritor curitibano, expunha seu trabalho com haicais aos alunos. A professora, então, encontrou na obra do autor vários haicais que a impressionaram, por isso adquiriu o livro do autor e pediu autógrafo. A partir daquele momento, decidiu planejar uma sequência didática sobre haicais. Precisou ler mais sobre o tema e pesquisar outros autores. “Fui vendo que tem muita gente boa no Brasil fazendo coisas assim maravilhosas, interessantíssimas”.

Foi com o haicai “À toa, à toa,/joaninha abre a capa/de bolinha e voa”, (SOUZA, 1996) que se iniciou a sequência a ser analisada. Na primeira aula, a professora lembrou que “em poesia nem sempre a palavra significa o que está escrito”. Fazia perguntas aos alunos, como por exemplo: “O que significa ‘à toa’?”, “Quando podemos dizer que alguém está à toa?”, “Será que a joaninha tem capa?”. Explicou assim o conceito de haicai: “[...] um pequeno poema de origem japonesa, de três versos, três linhas; no Japão os haicais sempre falavam sobre natureza”.

Escreveu no quadro o *tanka* de Helena Kolody: “O sapo engoliu/A estrelinha que piscava/No escuro do brejo./Ficou mais sombria a noite/Sem o seu pirilampejo”. (KOLODY, 2012). O *tanka* clássico trata-se de um poema japonês que pode ser encontrado a partir do século VII. É formado por duas estrofes com 3 e 2 versos, totalizando 31 sílabas poéticas (5-7-5-7-7). A primeira estrofe do *tanka* teria dado origem ao haicai (NUNES, 2011).

Essas considerações não foram apresentadas aos alunos. Havia a preocupação da professora em apresentar a temática que envolve os haicais, em sensibilizar o aluno para a leitura desse tipo de poema e, no caso específico, em

mostrar como o *tanka* de Helena Kolody inspirou o seguinte haicai de Geronasso (2003): “Pirilampejando/o sapo engoliu/a estrelinha que passava/no escuro do brejo”.

Os alunos expuseram as semelhanças e as diferenças entre os dois textos. A professora disse que é possível escrever um texto tendo por inspiração outro texto, mas colocando algo novo, uma marca pessoal. Validando a colocação da professora, volto a citar Cosson (2014), segundo o qual um autor jamais escreve um texto inédito, mas reescreve as suas leituras em um novo texto. Ao estabelecer redes de sentido entre os dois poemas, a turma construiu uma atualização de sentidos do primeiro texto. Nessa imersão na linguagem poética, a professora leu outro haicai: “basta um galhinho/e vira trapezista/o passarinho”. (RUIZ; REZENDE, 2008).

Todos os alunos puderam emitir suas hipóteses para explicar o motivo de o passarinho ter virado trapezista. A professora mostrou a capa do livro de onde fez a leitura, citou o nome das autoras: Alice Ruiz e Maria Valéria Rezende. Chamou a atenção para o título do livro: *Conversa de passarinhos*. Leu outros haicais da mesma obra e, juntos, chegaram à conclusão que todos remetiam a animais. Então, um dos alunos afirmou que conversa de passarinho poderia ser “uma conversa de humanos e que falam sobre a natureza”.

A professora validou a resposta dizendo: “Poderia ser que as duas autoras estivessem conversando sobre a natureza ou a conversa é entre as autoras e o leitor; quando a gente fala sobre a natureza a gente está passarinhando”. O significado do poema e do título do livro foi construído por todos, de forma espontânea, entusiasmada. Posso afirmar que formavam uma comunidade de leitores, cúmplices de muitas experiências literárias, dispostos a mais leituras, à construção de mais sentidos, juntos (COLOMER, 2007).

Na segunda semana após esse início, ou seja, após a leitura de outros haicais, a aluna JE mostrou-me vários que havia feito em casa, por iniciativa própria. Transcrevo aqui um deles, o que guarda muitas semelhanças com o escrito por Alice Ruiz e Maria Valéria Rezende: “Passarinho brincando/Roda pião/Pássaro acrobata”.

Se no haicai das autoras o passarinho vira trapezista com o auxílio de um galho, no de JE, ele é acrobata porque brinca como um pião. A aluna-autora levou à risca o conselho da professora em observar a natureza para poder escrever um haicai. Criou, então, a imagem de um passarinho brincando, para quem é possível

rodar como um acrobata. Trapezista e acrobata fazem suas performances no ar, assim como o passarinho.

Depois de mostrar também à professora, a aluna-autora leu para a turma esse haikai. Os colegas, junto com a professora, comentaram que ele deveria ter sido escrito com base num trabalho anterior desenvolvido em sala de aula sobre brinquedos antigos, na pesquisa que haviam feito sobre o circo de Soleil e nos poemas lidos sobre pássaros. Os alunos foram capazes de identificar os diferentes saberes de que a aluna-autora se apropriou para escrever seu haikai. A professora enfatizou a importância de ler, de se informar, assistir a filme, observar a natureza, ouvir os adultos para aumentar seus conhecimentos. Os alunos puderam entender como essa ampliação de repertório cultural pode ser ativado na formulação do próprio texto. Nas palavras de Cunha, M. (2012, p. 121):

Ampliar o repertório supõe uma prática de linguagem, de vivências de situações efetivas de leitura, que agenciam repertórios diversos, reelaborando-os. Assim se reconhece o modo como os textos se metamorfoseiam em jogos relacionais, criam espaços em que ressoam vozes alheias e passadas que, ressignificadas, se lançam para diálogos futuros.

A segunda aula da sequência iniciou-se com a leitura de vários haicais que estavam transcritos em folhas de papel sulfite, tamanho A4, fixadas no quadro negro. Destaco: “Na poça da rua/O vira-lata/Lambe a lua”. (FERNANDES, 1997) e “Arco-íris no céu/Está sorrindo o menino/Que há pouco chorou”. (KOLODY, 1950).

Sobre o primeiro haikai, a professora perguntou como seria possível o vira-lata lambem a lua. Várias hipóteses foram levantadas, mas sem coerência com o poema. Depois que a professora pediu que imaginassem uma poça na rua é que os alunos estabeleceram ligação entre a água e o reflexo da lua.

Em relação ao segundo haikai, a professora, depois de várias perguntas lançadas aos alunos, sem receber respostas coerentes, acabou explicando que o arco-íris tinha o formato do sorriso do menino e que a chuva lembrava as lágrimas (choro). Inicialmente achei arriscada essa iniciativa da professora em concluir o comentário com sua própria interpretação. Entretanto logo considerei outro fato: os alunos tiveram oportunidade de falar, mas nenhuma das ideias expressas por eles se sustentava por aquilo que estava no texto. Mesmo que a linguagem literária permita uma grande variedade de significados, a interpretação construída é limitada

pela intenção do texto, a quem o leitor deve um profundo respeito para não ser presa de sua própria alucinação (ECO, 2003).

Em nenhum momento da sequência didática, a professora foi permissiva em validar todo tipo de interpretação. Acolheu bem todas as contribuições, mas questionou e mesmo refutou algumas hipóteses que não encontravam respaldo nos poemas lido. Essas ações foram as mesmas indicadas por Lerner (2002) sobre as intervenções do professor: no início ele deve possibilitar debate, sem emitir sua interpretação, proporcionar toda informação necessária sobre o texto, atuar como memória do que a turma já aprendeu (a professora lembrava os autores já lidos, a poesia presente na prova, os haicais lidos anteriormente) e se for o caso afirmar que há possibilidade de outra interpretação. Por fim validar o sentido que considera correto e apresentar seus argumentos. Portanto, “[...] as crianças necessitam da ajuda de leitores mais experimentados que lhes deem pistas e caminhos para construir um sentido mais satisfatório do significado dos livros”. (COLOMER, 2007, p. 185). Concluí que era essa a postura adotada pela professora e mesmo considerando um tempo restrito, aos poucos era perceptível o progresso dos alunos na compreensão do poema e, principalmente na escrita, como se verá mais adiante.

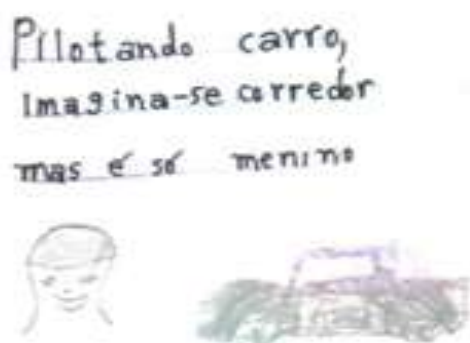
Na segunda aula, foram lidos 12 haicais, todos fixados no quadro negro. “Haicais são poemas curtos, originários do Japão, com apenas três versos que transmitem ideias e sentimentos de quando contemplamos a natureza”, explicou a professora CM aos alunos. Ela disse que chegara o momento de os próprios alunos escreverem haicais, fazer como Valéria Geronasso ao se inspirar no poema de Helena Kolody. Pediu que dessem um título para a atividade a ser registrada no caderno: “Quando a gente brinca com os haicais, o que pode ser isso?”, a professora perguntou. “Reforma de haicais” foi a sugestão de um aluno, aprovada por todos. A professora então sublinhou algumas palavras de cada haicai exposto no quadro negro e que deveriam ser trocadas para que os alunos conseguissem escrever o seu. Avisou que, no final daquela sequência didática, cada aluno formaria um pequeno livro contendo os haicais escritos por ele. Conforme a professora explicara antecipadamente à turma, esse livro participou, alguns dias depois, da exposição de trabalhos dirigida aos pais e à comunidade.

A proposta de incentivar a criança a criar jogos poéticos a partir da fruição e compreensão do poema é defendida por Coelho (2011, p. 269): “É esse exercício que a enriquecerá interiormente e ampliará sua leitura de mundo”. Mas a autora

garante que não há receitas prontas que substituam o entusiasmo do professor. Em toda a sequência por mim observada, o entusiasmo da professora e a confiança na capacidade dos alunos foram determinantes para o trabalho.

No conjunto dos haicais produzidos no primeiro momento, ficou evidente a referência ao mundo infantil, às preferências pessoais, como se pode observar na construção da imagem de um menino pilotando carro, na obrigação de fazer tarefa de casa, na ocorrência de luta de espada, no ato de fazer farra. Registro o haikai produzido pelo aluno autor e em seguida o haikai de referência, lido pela professora e exposto na sala de aula:

FIGURA 50 – HAICAI DE VL (I)



FONTE: Livro feito pelo aluno VL (14/09/2015).

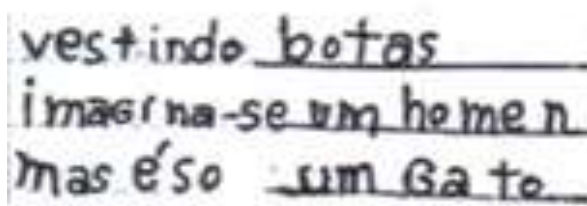
TRANSCRIÇÃO:

Pilotando carro,/Imagina-se corredor/Mas é só menino.

HAICAI DE REFERÊNCIA:

Vestindo casaca,/Imagina-se tão cara!/Mas é só barata. (PONTE, 2012).

FIGURA 51 – HAICAI DE VG



FONTE: Caderno do aluno VG (09/09/2015).

TRANSCRIÇÃO:

Vestindo botas/imagina-se um homem/mas é só um gato.

HAICAI DE REFERÊNCIA:

Vestindo casaca,/Imagina-se tão cara!/Mas é só barata. (PONTE, 2012).

FIGURA 52 – HAICAI DE JW (I)

NOITE DE NINJA:  
JÁ PASSA DAS DEZ,  
E AINDA HÁ LUTAS DE ESPADAS

FONTE: Caderno do aluno JW (09/09/2015).

TRANSCRIÇÃO:

Noite de ninja:/Já passa das dez,/E ainda há lutas de espadas.

HAICAI DE REFERÊNCIA:

Noite de farra/Já passa das dez/E ainda canta a cigarra. (POSSELT, 2013).

FIGURA 53 – HAICAI DE MC (I)

NOITE DE GAROTADA  
JÁ PASSA DAS ONZE  
E AINDA EU FAÇO FARRA

FONTE: Caderno da aluna MC (09/09/2015).

TRANSCRIÇÃO:

Noite de garotada/Já passa das onze/E ainda eu faço farra.

HAICAI DE REFERÊNCIA:

Noite de farra/Já passa das dez/E ainda canta a cigarra. (POSSELT, 2013).

FIGURA 54 – HAICAI DE MC (II)

HOJE NO DOMINGO  
ATÉ AS ÁRVORES  
CHEIRAM A' SALGADINHO

FONTE: Caderno da aluna MC (09/09/2015).

TRANSCRIÇÃO:

Hoje no domingo/Até as árvores/Cheiram a salgadinho.

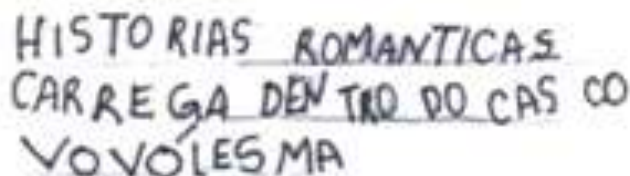
HAICAI DE REFERÊNCIA:

Hoje à noite/Até as estrelas/Cheiram a flor de laranjeira. (LEMINSKI, 2013).

Esse último haikai, além de citar “salgadinho”, uma guloseima muito apreciada por crianças, construiu associação entre três ideias por meio das palavras: domingo, árvores e salgadinho. Para muitas crianças, domingo pode ser um dia em que é permitido comer salgadinho, que combina muito bem com um passeio ao ar livre, sugerido pela palavra “árvores”. A aluna-autora também se utilizou do exagero ao criar a imagem de árvores cheirando a salgadinho, assim como no haikai que serviu de inspiração em que “[...] até as estrelas cheiram a flor de laranjeira” (LEMINSKI, 2013).

Percebi que, nesse processo, foi preciso aceitar o fato de que alguns alunos inicialmente trocaram as palavras sublinhadas sem produzir conexão de sentido, como nos exemplos:

FIGURA 55 – HAICAI DE AG (I)



HISTÓRIAS ROMÂNTICAS  
CARREGA DENTRO DO CASCO  
VOVÓ LESMA

FONTE: Caderno da aluna AG (31/08/2015).

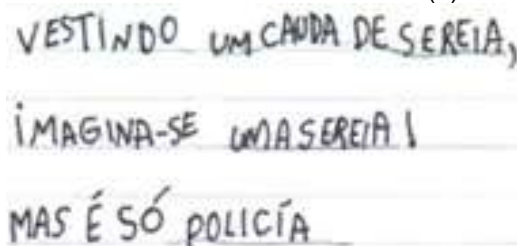
TRANSCRIÇÃO:

Histórias românticas/Carrega dentro do casco/Vovó lesma.

HAICAI DE REFERÊNCIA:

Histórias antigas/Carrega dentro do casco/Vovó tartaruga. (PONTE, 2012).

FIGURA 56 – HAICAI DE AG (II)



VESTINDO UM CAUDA DE SEREIA,  
IMAGINA-SE UMA SEREIA!  
MAS É SÓ POLÍCIA

FONTE: Caderno da aluna AG (31/08/2015).

TRANSCRIÇÃO: Vestindo uma cauda de sereia,/Imagina-se uma sereia!/Mas é só polícia.

HAICAI DE REFERÊNCIA:

Vestindo casaca,/Imagina-se tão cara!/Mas é só barata. (PONTE, 2012).

Não é possível apontar uma relação entre histórias românticas e a lesma nem o motivo por que ela foi chamada de vovó. Da mesma forma, não há motivo aparente para que a polícia (ou o policial) possa se confundir com a cauda da sereia. Esses haicais eram questionados pela professora, que não subestimava a capacidade dos alunos. Como se tratava de uma comunidade de autores, um haikai com um entrelaçamento de sentidos mais sustentável surgia e era lido para a turma, expandindo as possibilidades de criação.

Eram todos participantes de um processo desafiador de escrita e que estava proporcionando progressos, conforme descrito pela professora CM: “[...] de início eles só trocaram algumas palavras e eu fazendo as reescritas, depois no final eles já estavam em condições de criar um haikai que falasse dos gostos deles”. Cito um exemplo:

FIGURA 57 – HAICAI DE RD

NATAL BRILHOSO  
 MEU MELHOR PRESENTE  
 UMA ESTRELA CADENTE

FONTE: Caderno da aluna RD (09/09/2015).

TRANSCRIÇÃO: Natal brilhoso/Meu melhor presente/Uma estrela cadente.

HAICAI DE REFERÊNCIA:

Carnaval chuvoso/Minha melhor fantasia/O velho pijama. (POSSELT, 2013, p. 70).

O haikai de autoria de Álvaro Posselt remete ao carnaval e associa o tempo chuvoso ao pijama, que fora a fantasia escolhida. A aluna-autora criou a ideia de natal e a ela associou outros elementos pertinentes: brilho, presente e estrela cadente. Analiso esse haikai como um exemplo de início de autonomia para que comesçassem a escrever seus próprios haicais sem a necessidade de um modelo.

A partir do haikai de Lena Jesus Ponte, foram construídos vários haicais que se destacam por sua força expressiva, por seu forte apelo ao imaginário. Transcrevo-os a seguir:

FIGURA 58 – HAICAI DE AC (I)

VESTINDO VESTIDO RODADO  
 IMAGINA-SE UMA RAINHA  
 MAS É SÓ MENINA

FONTE: Caderno do aluno AC (14/09/015).

TRANSCRIÇÃO:

Vestindo vestido rodado/Imagina-se uma rainha/Mas é só uma menina.

HAICAI DE REFERÊNCIA:

Vestindo casaca,/Imagina-se tão cara!/Mas é só barata. (PONTE, 2012).

FIGURA 59 – HAICAI DE JE (I)

VETINDO VESTIDO AZUL  
 IMAGINA SEMAR AZUL  
 MAS É SÓ UMAMOÇA

FONTE: Caderno da aluna JE (14/09/2015).

TRANSCRIÇÃO:

Vestindo vestido azul,/Imagina-se mar azul,/Mas é só uma moça.

HAICAI DE REFERÊNCIA:

Vestindo casaca,/Imagina-se tão cara!/Mas é só barata. (PONTE, 2012).



FIGURA 60 – HAICAI de FO

VAGALUME-VAGALUME  
SE IMAGINA UMA ESTRELA  
MAS É SÓ UM VAGALUME.

FONTE: Caderno do aluno FO (14/09/2015).

TRANSCRIÇÃO:

Vaga-lume, vaga-lume/Se imagina uma estrela/Mas é só um vaga-lume.

HAICAI DE REFERÊNCIA:

Vestindo casaca,/Imagina-se tão cara!/Mas é só barata. (PONTE, 2012).

FIGURA 61 – HAICAI DE LL

VESTINDO GRAVATA PRA IR PRA IGREJA  
IMAGINA-SE UM PASTOR  
MAS É SÓ HOMEM.

FONTE: Caderno do aluno LL (09/09/2015).

TRANSCRIÇÃO:

Vestindo gravata pra ir pra igreja/Imagina-se um pastor/Mas é só homem.

HAICAI DE REFERÊNCIA:

Vestindo casaca,/Imagina-se tão cara!/Mas é só barata. (PONTE, 2012).

FIGURA 62 – HAICAI DE AL (I)



FONTE: Cartaz fixado na sala (AL, 14/09/2015)

TRANSCRIÇÃO:

Vestindo escama,/Imagina-se estrela,/Mas é só peixe!

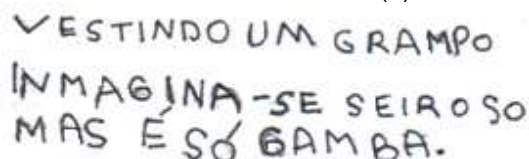
HAICAI DE REFERÊNCIA:

Vestindo casaca,/Imagina-se tão cara!/Mas é só barata. (PONTE, 2012).

É possível perceber nos exemplos, o jogo do faz-de-conta de ser um personagem e a consequente volta à realidade. Esse jogo é permitido pelo imaginário, a capacidade de supor o não-ocorrido, de vislumbrar o desconhecido, de criar a diferença (SANTOS; OLIVEIRA, 2001). Essa experiência literária permite que a criança sonhe em ser piloto, pastor, homem, estrela, mar, rainha ou sereia. E depois volte a sua condição real, assim como qualquer outra criança ou qualquer outro ser humano. Nesse processo de catarse, o leitor, envolvido pelo texto literário, pode perceber, criticamente, o contexto em que está inserido, para conceber outros mundos possíveis (YUNES, 1984).

Ainda tendo por base o poema de Lena Jesus Ponte, o haikai de AC precisa ser analisado de forma diferente, pois o humor prevalece: o gambá considera-se cheiroso.

FIGURA 63 – HAICAI DE AC (II)



VESTINDO UM GRAMPO  
IMAGINA-SE SEIROSO  
MAS É SÓ GAMBÁ.

FONTE: Caderno do aluno AC (09/09/2015).

TRANSCRIÇÃO:

Vestindo um grampo/Imagina-se cheiroso/Mas é só um gambá.

HAICAI DE REFERÊNCIA:

Vestindo casaca,/Imagina-se tão cara!/Mas é só barata. (PONTE, 2012).

De acordo com que o aluno-autor propõe, isso acontece porque o gambá conta com o auxílio de um grampo, provavelmente que prende suas narinas. O tema relacionado a sensações olfativas desagradáveis faz parte do repertório de assuntos que chamam a atenção das crianças em geral, porém foi abordado somente nesse haikai, fato que confere originalidade a ele.

Há um haikai em que a intertextualidade complementa seu sentido, o que só pode ocorrer se o texto de referência for de conhecimento do leitor. Refiro-me a: “Vestindo botas/Imagina-se um homem/Mas é só um gato”, do aluno VG, cujo original encontra-se reproduzido na figura 51. Quem se imagina um homem nesse haikai provavelmente é o Gato de Botas. No conto, o Gato de Botas não somente se imagina um homem como ele arquiteta peripécias, mas no fundo não deixa de ser um gato, como lembra o aluno-autor. Houve uma intervenção da professora para a criação desse haikai. Como o aluno afirmara estar sem ideias para escrever, a professora disse a ele que os personagens de contos, de filmes que conhecemos nasceram da ideia de uma pessoa. Por exemplo: alguém pensou em um gato calçando botas. A partir desse comentário, o aluno escreveu seu haikai.

Foi possível constatar que a referência de um texto para que o aluno-autor crie o seu não se trata de plágio, pois segundo Lecuyer (1992, apud DALLA-BONA, 2012) os textos dos autores servem como um disparador a um novo escrito, que dialoga com o que foi lido, num processo de construção e de desconstrução. Além disso, os alunos foram estimulados a perceber a diferença sutil de sentido quando

muda apenas uma palavra em um haikai e a refletir sobre a importância de se considerar o contexto para determinar o significado de uma palavra.

A reescrita dos haicais aconteceu na mesma aula, pois os alunos produziam seu texto e imediatamente queriam que a professora lesse. Ela recomendava refazer a quem ainda não havia conseguido estabelecer ligações semânticas entre os elementos que inseriam. “Não deixem a palavra presa” era sua orientação após ler em voz alta um ou outro haikai produzido por eles. Se por um lado exigia que pensassem mais, por outro os elogiava: “Estou descobrindo poetas na minha sala”, ela dizia. Posso afirmar que todos estavam envolvidos no processo de escrita, dando sugestões aos colegas, mostrando o haikai produzido aos colegas e a mim também.

Com a aula já encerrada pelo sinal do recreio, a professora perguntou minha opinião sobre se ela deveria, após o recreio, continuar a aula ou partir para a aula de História, conforme havia planejado. Naquele momento, cada aluno havia feito pelo menos um haikai. Mas o clima da aula estava iniciando seu auge, os alunos-autores começavam a se sentir capazes e com vontade de escrever mais. Então me lembrei das palavras de Lerner (2002, p. 28):

O desafio é conseguir que a escrita deixe de ser na escola somente um objeto de avaliação, para se constituir realmente num objeto de ensino [...], constituído por operações recorrentes de planejamento, textualização e revisão. É assim que se irá abrindo o caminho para que este conhecimento deixe de ser patrimônio exclusivo de alguns privilegiados que têm a oportunidade de adquiri-lo fora da escola, enquanto outros continuam acreditando no que a apresentação da escrita leva a crer: que é possível escrever um texto quando começa a aula e terminá-lo quando bate a sineta; que é possível começar a escrever no momento mesmo em que foi definido o tema que será objeto do texto; que a escrita foi concluída quando se pôs o ponto final na primeira versão [...]

Diante da pergunta da professora, me senti à vontade para sugerir que ela continuasse essa aula após o recreio, inclusive dando espaço para os que os alunos lessem seu haikai para a turma.

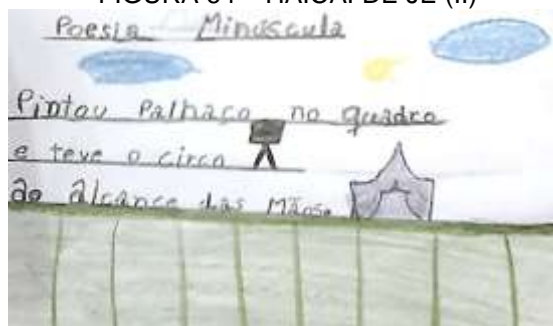
Nas aulas seguintes, a professora comentou informações sobre a biografia de alguns escritores como: Paulo Leminski, Alice Ruiz, Álvaro Posselt, Angela Leite. Houve um momento em que contou aos alunos que havia separado um livro de poemas para levar para o pai dela, que também gostava de ler poemas. Fui constatando que a professora, ao mesmo tempo em que se esforçava por auxiliar quem ainda não estava alfabetizado, instigava as “funções do leitor”: conhecer

nomes e características de alguns autores, conhecer características de certos gêneros, vivenciar a importância da leitura e estabelecer um conjunto de textos/poemas preferidos.

Foram lidos e expostos na sala outros poemas: “jardim da minha amiga/todo mundo feliz/até a formiga” (LEMINSKI, 2013); “Curitiba não nos poupa/Ontem tomei sorvete,/Hoje tomo sopa” (POSSELT, 2012); “Curitiba nos maltrata/Hoje eu saí de blusa/Ao invés de regata” (POSSELT, 2013); “No mundo da lua/Não ando na rua./Ando no mundo da lua,/Falando às estrelas” (KOLODY, 1999) “Hilária que é/A centopeia ensaiando/Um samba no pé!” (PONTE, 2012); “Poesia mínima/Pintou estrelas no muro/E teve o céu/Ao alcance das mãos” (KOLODY, 2005); “Indiscrição/O vento contou:/Uma rosa floresceu/No jardim vizinho”. (KOLODY, 1950).

Após lerem todos os poemas, a professora destacou os dois últimos. Comentou com os alunos o significado de indiscreto. Depois, enfatizou a imagem criada pelo poeta, dizendo: “A Helena Kolody pensou no vento como um indiscreto, que passa pelos jardins observando tudo o que acontece”. Explicou que um poema é fatiado em versos e deve obedecer à estrutura das linhas, que a escrita de poemas sempre pede associação de ideias, como no caso do haicai intitulado *Poesia mínima*, em que a palavra estrelas remete à ideia de céu. No quadro a professora copiou os dois haicais, deixando algumas lacunas que os alunos-autores deveriam completar, como já haviam feito anteriormente. Comentaram várias possibilidades para cada caso. Alguns dos haicais produzidos foram os seguintes:

FIGURA 64 – HAICAI DE JE (II)



FONTE: Livro feito pela aluna JE (14/09/2015).

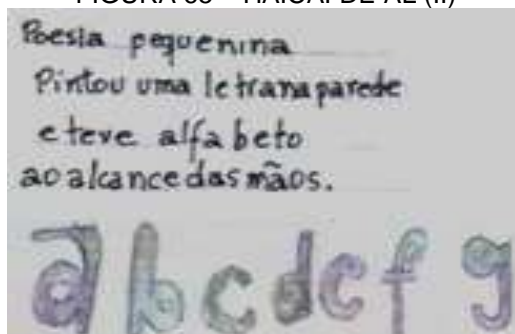
TRANSCRIÇÃO:

Poesia minúscula/Pintou palhaço no quadro/E teve o circo/ao alcance das mãos.

HAICAI DE REFERÊNCIA:

Poesia mínima/Pintou estrelas no muro/E teve o céu/Ao alcance das mãos. (KOLODY, 2005).

FIGURA 65 – HAICAI DE AL (II)



FONTE: Livro feito pela aluna AL (14/09/2015).

TRANSCRIÇÃO:

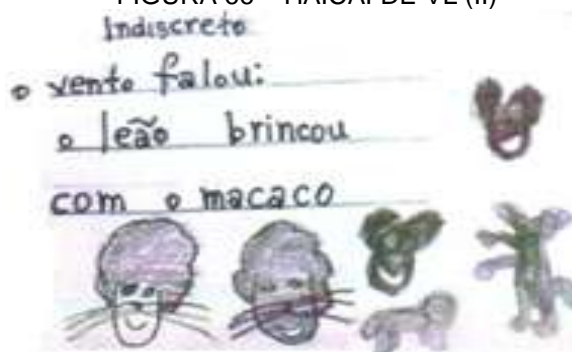
Poesia pequenina/Pintou uma letra na parede/e teve o alfabeto/Ao alcance das mãos.

HAICAI DE REFERÊNCIA:

Poesia mínima/Pintou estrelas no muro/E teve o céu/Ao alcance das mãos. (KOLODY, 2005).

Nesses exemplos, o desafio era estabelecer duas conexões: o que pintar e o que, por consequência, ter-se-ia nas mãos; nos exemplos foram associados: palhaço e circo, letra e alfabeto. A escolha do título, que não é comum nos haicais, mas que havia nesses de Helena Kolody, também representou um impasse. Nos dois casos, os alunos-autores optaram pelos seguintes sinônimos de “mínima”: minúscula e pequenina.

FIGURA 66 – HAICAI DE VL (II)



FONTE: Livro feito pelo aluno VL (14/09/2015).

TRANSCRIÇÃO:

Indiscrição/O vento falou:/O leão brincou/Com o macaco.

HAICAI DE REFERÊNCIA:

Indiscrição/O vento contou:/Uma rosa floresceu/No jardim vizinho. (KOLODY, 1950).

FIGURA 67 – HAICAI DE JE (III)

A      Fofoca  
O vento fofocou:  
uma tulipa azul surgiu  
no bosque ao lado

FONTE: Livro feito pela aluna JE (14/09/2015).

TRANSCRIÇÃO:

A fofoca/O vento fofocou:/Uma tulipa azul surgiu/No bosque ao lado.

HAICAI DE REFERÊNCIA:

Indiscrição/O vento contou:/Uma rosa floresceu/No jardim vizinho. (KOLODY, 1950).

A partir desse mesmo poema de Helena Kolody (*Indiscrição*), NM (09/09/2015) escreveu: “Uma flor abre/O vento cochichou:/Uma flor se abre/No gramado verde”.

Nesses três últimos poemas transcritos, além da atribuição do título, havia várias escolhas a serem feitas. Uma delas se refere à palavra que iria substituir o verbo “contou”. A professora pedia verbos mais expressivos do que “falar” e “dizer”, que acabaram sendo usados mesmo assim por vários alunos-autores. Outras opções mais sugestivas foram “fofocou” e “cochichou”. Também foi necessário pensar na mensagem a ser transmitida pelo vento; nos exemplos citados foram: “o leão brincou com o macaco”, “uma tulipa azul surgiu no bosque ao lado” e “uma flor se abre no gramado verde”.

Os alunos estavam começando a “brincar” com as palavras, criando comparações, mas com coerência e uma certa originalidade. A importância da formação de uma comunidade de leitores e de escritores pôde ser percebida nos momentos em que os alunos auxiliavam a professora a lembrar os poemas já lidos, sugeriam ao colega algum elemento para a construção do haicai.

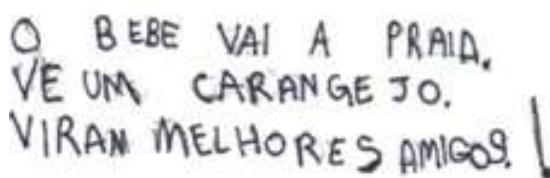
Depois de três aulas dedicadas à produção de haicais, a professora entregou folhas de papel sulfite, tamanho A4, cortadas ao meio. Pediu que copiassem um haicai de sua própria autoria em cada folha, fazendo a ilustração, que deveria ser rica em detalhes, apresentar todos os elementos presentes no haicai. Lembrou que formariam um livro e que ficaria em exposição na escola; encerrada a exposição, levariam para casa. Na aula seguinte, ela entregou, digitado a cada aluno-autor, um haicai escrito por ele em tamanho bem visível, que deveria ser

ilustrado e fixado na parede da sala de aula também para apreciação dos pais durante a exposição. Os alunos fizeram essa atividade em dupla, puderam contar com a opinião e com a ajuda do colega. Também dialogavam constantemente com a professora mostrando seus desenhos. Nessa aula, seguiu-se o sugerido por Alves (2014): “outras atividades [a partir do poema] podem ser realizadas a partir do diálogo com outras artes, como por exemplo, a encenação de poemas, cantar poemas que foram musicados, ilustrar alguns [...]”.

As produções dos alunos-autores, no caderno, já estavam corrigidas pela professora quanto à ortografia; ela sublinhava o erro e indicava para que a palavra fosse escrita corretamente logo abaixo. Esse processo ocorreu simultaneamente às escritas porque havia o auxílio da professora corregente.

Interessante observar que, passado o primeiro momento de produção de haicais, vários alunos-autores tiveram a iniciativa de escrever além do que era pedido. Esse fato criava uma corrente, fazendo com que outros também se sentissem motivados a escrever mais. Procuravam logo mostrar para a professora, para mim, para os colegas, trocavam sugestões, explicavam como surgiu a ideia. Apresento alguns haicais que não foram produzidos a partir de um modelo dado pela professora, representando um avanço no processo de autonomia do aluno-autor. Após cada haicai, segue um breve comentário, seja para contextualizar a produção ou para ressaltar um dos aspectos constituintes.

FIGURA 68 – HAICAI DE AG (III)



O BEBE VAI A PRAIA,  
VE UM CARANGUEJO.  
VIRAM MELHORES AMIGOS.!

FONTE: Caderno da aluna AG (09/09/2015).

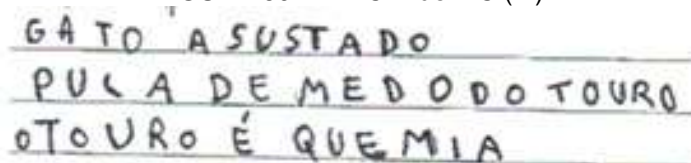
TRANSCRIÇÃO:

O bebê vai à praia/Vê um caranguejo/Viram melhores amigos.

A aluna-autora fez questão de ler para mim e de explicar que pensou em seu irmão, que ainda é um bebê, brincando na praia. Identifico nessa criação poética, uma das definições de haicai segundo Barthes (2005): individuação intensa, sem compromisso com a generalidade. Trata-se de uma situação inusitada a amizade entre o bebê e o caranguejo.



FIGURA 69 – HAICAI de MC (III)



GATO ASSUSTADO  
PULA DE MEDO DO TOURO  
O TOURO É QUE MIA

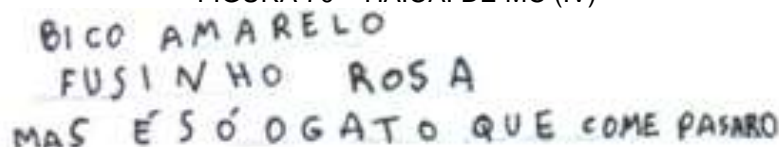
FONTE: Caderno da aluna MC (09/09/2015).

TRANSCRIÇÃO:

Gato assustado/Pula de medo do touro/O touro é que mia (MC).

Outra situação inusitada foi representada pela aluna-autora, oferecendo ao touro a oportunidade de se sentir no lugar do gato ao miar. Talvez o susto do touro tenha sido maior do que o susto do gato. Representou-se uma sensação de surpresa, provocada por um momento muito breve, que logo se desfaz, mas que ficou registrada como numa fotografia, assim como Barthes (2005a) considera o haikai.

FIGURA 70 – HAICAI DE MC (IV)



BICO AMARELO  
FUSINHO ROSA  
MAS É SÓ O GATO QUE COME PÁSSARO

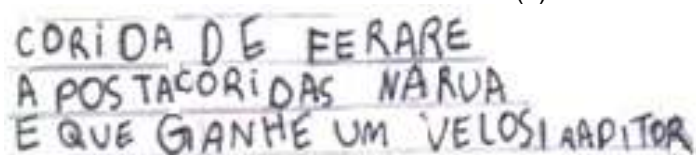
FONTE: Caderno da aluna MC (09/09/2015).

TRANSCRIÇÃO:

Bico amarelo/Focinho rosa/Mas é só o gato que come pássaro.

É um convite para que o leitor crie a imagem do gato devorando o pássaro. Assim sem despertar piedade, pois a relação predador-presa faz parte das leis naturais.

FIGURA 71 – HAICAI DE JW (II)



CORRIDA DE FERRARI  
APOSTA CORRIDAS NA RUA  
E QUE GANHE UM VELOCIRAPTOR

FONTE: Caderno do aluno JW (09/09/2015).

TRANSCRIÇÃO:

Corrida de Ferrari/Aposta corridas na rua/E que ganhe um velociraptor.

Está em evidência o elemento surpresa. Os dois primeiros versos contêm elementos próprios das cidades modernas: corrida de carros (Ferrari) e ruas. Porém quem deve ganhar essa corrida é um dinossauro, especificado pelo nome de sua espécie: velociraptor. O aluno-autor conseguiu relacionar elementos que são bastante prezados por crianças nessa idade. Também é outro bom exemplo de



como os conhecimentos adquiridos anteriormente se entrelaçam para compor a autoria.

FIGURA 72 – HAICAI DE MC (V)

SALA DE SALADA  
SE É SALA  
NÃO É SALADA

FONTE: Caderno da aluna MC (09/09/2015).

TRANSCRIÇÃO:

Sala de salada/Se é sala/Não é salada.

Trata-se de uma brincadeira linguística em que se brinca de citar palavras que estão contidas em outras. Por causa disso, há ocorrência de aliteração devido à repetição do fonema /s/. Esse apelo à sonoridade representa um atrativo especialmente para os pequenos leitores.

FIGURA 73 – HAICAI DE MC (VI)

O LEÃO É O REI  
O URSO POLAR COME O REI  
O REI É O URSO

FONTE: Caderno da aluna MC (09/09/2015).

TRANSCRIÇÃO:

O leão é o rei/O urso polar come o rei/O rei é o urso.

Outro elemento surpresa. Se o rei dos animais – o leão – estava numa situação cômoda por não ter predadores naturais, o urso polar mudou essa situação. Claro que não seria possível ao considerar que cada um estivesse em seu ambiente natural, mesmo assim são pertinentes a brincadeira e o jogo de possibilidades. Lembro que no haikai não cabem descrições, apenas a apreensão de um momento (BARTHES, 2005), no caso o encontro entre leão e urso polar.

FIGURA 74 – HAICAI DE YU (I)

NA POÇA DO JARDIM!  
A PASSARADA!  
MOLHA A PATARADA!

FONTE: Caderno da aluna YU (09/09/2015).

TRANSCRIÇÃO:

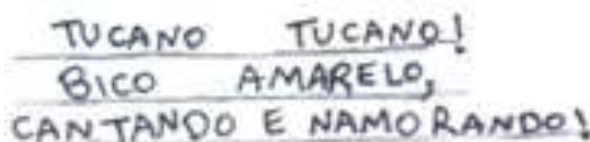
Na poça do jardim/A passarada/Molha a patarada!

Foi construída uma brincadeira sonora e semântica entre as palavras “passarada” e “patarada”. Se há um número suficiente de pássaros a ponto de se referir a eles pelo coletivo (passarada), há o dobro de patas, então se justifica a

palavra “patarada”. Como em outros haicais construídos, também se trata da captura de um momento passageiro, tênue, mas que constitui “um instante que tem vocação de tesouro” (BARTHES, 2005).

A aluna-autora YU pediu que eu lesse este seu haicai na aula do dia 14/09/2015: “A neve é frio/O yete vem/Para pegar seu barril”. Perguntei a ela o que era “yete”, pensando que ela havia inventado ou confundindo com outra palavra. Ela afirmou que existia, que era personagem de um livro que lera com sua família. Era parecido com o abominável homem das neves. Fiz, na hora, uma breve pesquisa na internet e constatei que ela estava certa.

FIGURA 75 – HAICAI DE YU (II)



TUCANO TUCANO!  
BICO AMARELO,  
CANTANDO E NAMORANDO!

FONTE: Caderno da aluna YU (09/09/2015).

TRANSCRIÇÃO:

Tucano tucano! /Bico amarelo,/Cantando e namorando!"

Essa aluna-autora já havia mostrado vários haicais que fizera em casa. Escolhi esse, então, e pedi que ela me falasse como pensou para conseguir escrever: “É só olhar para a paisagem e você inventa alguma coisa. Igual apareceram dois tucanos lá em casa e inventei um haicai do tucano: ‘Tucano tucano, bico amarelo, cantando e namorando’. Aí você olha pra paisagem e já inventa um haicai”. (YU, 09/09/2015).

Ela seguiu à risca a sugestão da professora em observar a natureza com bastante tranquilidade para poder ter ideias. Outros haicais da autoria dela também começavam com a repetição de um elemento, como em “tucano tucano”. Esse fato chamou-me a atenção e lembrei-me do livro *Bruxa, Bruxa venha à minha festa* (DRUCE, 1995). Nesse livro, os personagens: bruxa, gato, espantalho, coruja, árvore, duende, dragão, pirata, tubarão, cobra, unicórnio, fantasma, babuíno, lobo, Chapeuzinho Vermelho e crianças recebem um convite para uma festa, começando pela repetição do nome do convidado, assim: “Bruxa, bruxa, venha a minha festa!” A aluna-autora confirmou que conhecia o livro, inclusive recitou alguns versos presentes no livro, disse o nome da professora que lera para a turma. Mais uma vez há um caso de aproveitamento de leituras anteriores, que aumentam o repertório, as possibilidades de produção. “As muitas história ouvidas na infância vão-se

construindo em pequenos acervos que, interagindo com nossas vivências, vão contribuindo significativamente para o exercício da crítica acerca das coisas que presenciamos, permitindo apurar nosso papel de cidadão”. (GREGÓRIO FILHO, 2002, p. 136).

Eu e a aluna-autora comentamos esse fato com a professora CM, que leu os haicais e pediu que ela escrevesse outros utilizando estratégias diferentes. A professora sabia que a aluna-autora tinha capacidade para isso e precisava ampliar o modo de construir seus haicais.

Em seu depoimento, a professora relatou-me que sua sequência didática foi analisada e aprovada pelas pedagogas do NRE ao qual a escola pertence. Porém a indicação delas foi um encaminhamento diferenciado para que os cinco alunos não alfabetizados, no momento da produção de haicais, fizessem atividades direcionadas à alfabetização. A professora disse-me que se negou, pois sabia da importância de que todos os alunos participassem do processo de escrita de haicais, que todos se sentissem autores: “Você deixar de fazer a criança produzir texto, vira um problema porque eles não gostam disso. Eu percebi que eles querem ser iguais a todo mundo, eles querem produzir texto também”. (CM).

Esse objetivo da professora realmente se concretizou, de forma bastante natural, como eu observei nas aulas. Não seria possível, a quem não conhecesse os alunos, identificar entre eles quem estava alfabetizado ou não. Os cinco alunos a que me referi contribuíam com suas ideias, tentavam escrever, contavam com a ajuda da professora regente e da corregente, que também auxiliavam outros alunos. É importante lembrar que, mesmo sem pleno domínio do código alfabético, as crianças são capazes de ler e escrever poemas. (CUNHA, L., 2012). Essa compreensão partilha do conceito de letramento, que é a condição que adquire uma pessoa ou um grupo social como consequência de participar das práticas sociais que demandam leitura e escrita (SOARES, 2004).

Para interpretar esse relato da professora e minha constatação advinda das aulas que observei, analiso também outro depoimento da professora: “Há crianças que naquela época não escreviam absolutamente nada. Começaram a se motivar, a escrever haicai. Agora o MR está alfabetizado e o RP está quase chegando lá, também adorando escrever. Eu acho que o desejo é tudo” (CM) e de uma aluna: “Todos puderam participar! A MB [aluna que não estava alfabetizada] montou um haicai bem legal” (JE, 18/11/2015).

A tônica das aulas não era a escrita apenas como domínio do código para satisfazer a uma tarefa escolar, apesar de a professora ter dado várias orientações quanto à ortografia. Pelo caminho da fruição estética, os alunos encontraram motivos suficientes para desejar escrever e notar sentido na atividade. Para que assim acontecesse, foi primordial a intenção da professora, revelada por ela mesma: “O desejo tem que estar na escrita [...]. A atividade pode ser muito legal, você pode montar um atividade muito bacana pra criança, mas se não estiver dentro de um contexto em que ela está envolvida...”. Registro o depoimento de alunos-autores a confirmar a relevância que a escrita de haicais teve para eles:

YU – Eu me senti muito feliz. Porque eu fiz mais haicais que todo mundo.  
 AG – A professora gostou dos haicais que eu fiz, e fiz muitos, muitos legais e ela adorou e eu fiquei muito feliz.  
 AL – É bem importante, eu estou feliz pelo haicai que eu fiz. Eu mostrei pra professora CM, a professora CM ficou bem feliz.  
 NM – Eu gostei, porque fiquei muito feliz de escrever o haicai.

Finalizo a análise dessa sequência didática com as considerações de Souza (2012b) sobre o fazer poético. Trata-se de três etapas, que não devem ter o compromisso de formar poetas e que são assim constituídas: percepção, discussão e criação. Cito depoimentos da professora e dos alunos a confirmar a efetivação de cada etapa.

A percepção compreende realização de atividades variadas que despertem os alunos para a audição/leitura do poema. Podem ser atividades de movimento do corpo no espaço, de descoberta de sons, de apreciação de imagens, que levem os alunos a sentir o poema. A professora CM nessa etapa leu diversos poemas, de forma a estimular a os alunos para que formassem uma imagem mental, falassem dos sentimentos e sensações evocados. Assim, dois alunos expressaram essa etapa: “Ela colocou os cartazes pra gente, ela explicou o que é haicai, as formas que você vai escrever, esse sentimento todinho” (AL) e “Tipo do Álvaro Posselt ela trouxe um monte de haicai” (JE).

Para a etapa da discussão são propostas várias leituras a partir de um poema com a finalidade de despertar o imaginário, suscitar emoções, perceber o aspecto sonoro, possibilitar a compreensão do poema. Deve-se seguir um registro formal como resultado das discussões. A professora CM declarou suas expectativas na leitura de poemas com os alunos: “[...] na hora em que você começa a explorar o texto, ela [a criança] começa a se apaixonar pela palavra, eu acho mais

interessante, fica mais interessante e dá muito mais condição de ela se tornar um bom escritor”.

Por último, durante a criação, os alunos expressam suas aprendizagens por meio de produção própria, quase sempre em versos. Sugere-se a audição de música instrumental para o momento. Nas atividades propostas pela professora CM não houve audição de música, o que seria muito propício caso os alunos-autores já dominassem o processo de produzir haicais, de produzir poemas. Durante as escritas, havia rumores na sala de aula de várias vozes: da professora orientando algum aluno-autor ou lendo haicais e dos próprios alunos trocando ideias. A seguir, alguns depoimentos de alunos sobre a criação de haicais:

NJ – Ela escreveu o haikai da joaninha no quadro e nós aprendemos, ela ensinou a fazer haicais.

JC – Haikai para nós, crianças, é muito divertido porque é um pedaço de um poema em três versos, veio do Japão e a gente pode ouvir o som do passarinho e inventar alguma coisa.

VL – Porque é alguma coisa que a gente pode escrever e rir ao mesmo tempo.

Considero importante, mesmo já tendo descrito como se deu a criação dos haicais, dar voz aos alunos-autores, registrar sob o ponto de vista deles:

JE – A gente pegava uma palavrinha de outro haikai, uma palavrinha de outro, e a gente vai montando um haikai.

JE – É só olhar pra fora, pensar na sua vida e ir escrevendo, desenhando e foi assim que eu aprendi a fazer a maioria, até que no meu livrinho do haikai eu consegui fazer um monte de coisa olhando pra fora, vendo a vida.

AC – Tem que pensar no que vai fazer antes de fazer, não pode fazer muito rápido. E também tem que imaginar como esse daqui, eu imaginei um gambá se achando que era o coisinha, que era cheirosinho. “Vestindo grampo imagina-se cheiroso mas é só gambá”.

NM – Tem que ficar pensando, pensando, pensando muito. Se você gostou do que você pensou, daí escreve no caderno o haikai.

AG – A professora CM gostou muito do haikai que eu fiz: “À noite as estrelas brilham no olho”. Eu pensei nas estrelas e pensei no olho da gente. Daí eu criei a ideia que pode brilhar no olho da gente.

A efetiva participação de todos e os avanços na composição do texto poético conquistados pelos alunos-autores podem ser creditados a posturas da professora. Inicialmente, movida por um interesse pessoal, pesquisou haicais e teve autonomia o suficiente para construir uma sequência didática voltada a seus alunos, comprovando que o trabalho com poesia precisa de momentos planejados (PINHEIRO, 2007). A outra questão diz respeito à abordagem ao texto literário, feita não de forma utilitarista, mas visando à fruição estética. Além disso, todos os seus

alunos foram incluídos no processo de escrita, incentivados pela confiança depositada neles pela professora.

Percebi que, ao ler e escrever haicais assim como foram orientados, os alunos-autores não foram envolvidos em atividades fragmentadas, superficiais, que visam à quantidade e ao domínio de uma técnica. Mas ao ouvir textos de diferentes autores, discutirem significados e efeitos de textos literários expressarem suas opiniões, construírem poemas sem cerceamento de temas, experimentaram a dimensão complexa da língua. Nessa sequência didática, foi trabalhado o saber de forma contextualizada, a priorizar a integração das várias áreas do conhecimento.

De acordo com Morin (2015), o pensamento que religa diferentes saberes, que valoriza a compreensão humana e intelectual é imprescindível para a formação de adultos capazes de enfrentar seus destinos, aptos a expandir seu viver, aptos a compreender as complexidades humanas, aptos a enfrentar as incertezas da vida. De forma natural, as crianças utilizam sua capacidade analítica e sua capacidade de síntese, estabelecendo ligações. Foi com essa visão que a professora conduziu a proposta do trabalho com haicais, apelando para o raciocínio lógico para que os alunos-autores pudessem criar associações de ideias e para a sensibilidade a fim de provocar um estranhamento do cotidiano. Ela declarou: “O haikai tem um charme, tem uma lógica, mas ao mesmo tempo tem uma sensibilidade literária. Quer dizer que ele tem as duas coisas que eu sou apaixonada: o raciocínio lógico e a sensibilidade”.

Para Barthes (2005a), o haikai é o ponto de partida do romance a escrever, pois, segundo o próprio autor, o haikai é a forma breve que ele ama entre todas. Provavelmente, a intimidade criada entre os alunos e os haicais represente, além da introdução à criação do texto poético, a possibilidade de escrita de textos de outras dimensões, outras estruturas e outras estratégias.

## 6 CONCLUSÕES

Este trabalho resulta da pesquisa sobre o processo de letramento literário em duas turmas específicas da mesma escola, portanto, não cabem generalizações para contextos mais amplos, mas sem dúvida, representa um parâmetro para questionar outras realidades. Retomo os objetivos específicos que me impulsionaram para a pesquisa e teço meus comentários sobre os resultados observados:

- a) Investigar em que medida as leituras prévias, as mediações de outros leitores, inclusive das professoras, participam da constituição do texto do aluno-autor.

Os alunos participantes de minha pesquisa fazem parte de uma comunidade de nível socioeconômico baixo e de baixa escolaridade. Percebi, pelas entrevistas e participações em aula, que a escola é o ambiente principal (se não o único) a oferecer livros e propor leituras literárias para esses alunos. Esse fato não diminuiu o interesse deles pela literatura, porém evidenciou-se a necessidade de um mediador que iniciasse uma leitura, que indicasse um título e que contasse uma história. Os livros lidos pelas professoras e as histórias contadas por elas formaram a base do repertório de leituras e o motivo de procura por essas mesmas obras na biblioteca.

Foi surpreendente constatar a força da colaboração entre os próprios alunos para o estímulo à leitura. Comprovei esse fato principalmente ao observar a postura dos alunos na biblioteca que, apesar do tempo limitado, escolhiam o livro depois de interagir com os colegas mais próximos, buscando títulos atraentes, emitindo opiniões, indicando leituras. Por outro lado, essa socialização de leituras que ocorria de forma espontânea entre os alunos não se constituía uma prática prevista pela escola como um todo. Havia sim de formas isoladas no ambiente da biblioteca e em alguns momentos na sala de aula. Ainda era incipiente o movimento entre os professores de trocas de leituras literárias sem motivos pedagogizantes. Os próprios alunos, demonstrando a necessidade de partilhar leituras, apontaram para os ganhos a serem conquistados se houvesse uma rede de leituras formada na escola, a valorizar de fato as trocas de experiências literárias, não mais uma atividade burocrática a ser avaliada ou que tivesse como objetivo principal o alcance de metas de avaliações oficiais de aprendizagem.

A biblioteca, que poderia ser o ponto de partida para essa rede de experiências literárias, constituiu um grande ponto a mostrar a fragilidade da escola enquanto instituição que deve promover o desenvolvimento da leitura e da escrita. Se houve iniciativas individuais ou em pequenos grupos de professores a estimular a formação do leitor e do aluno-autor, a biblioteca, que é o local de difusão de leituras e outras atividades culturais de toda a escola, foi relegada a segundo plano. No início do ano, serviu de depósito de materiais diversos. Suas portas demoraram a abrir aos alunos porque a última função docente a ser determinada na escola é a da professora responsável pela biblioteca.

As professoras responsáveis pela biblioteca inovaram ao instituir práticas que estavam ampliando o repertório cultural dos alunos, porém precisaram reduzir o horário de funcionamento da biblioteca para assumir outras funções. Se a opção da escola for realmente pelo fomento de experiências literárias, a biblioteca precisa ser organizada para ser o centro irradiador de atividades culturais. Para isso considero importante que a biblioteca tenha autonomia e, ao mesmo tempo, esteja integrada às atividades da escola. Preferencialmente, que o professor a se dedicar a esse espaço, tenha optado por estar ali por envolvimento pessoal com a literatura e pelos projetos a que se propõe realizar.

Os acervos individuais de leituras, ampliados pelas histórias contadas e lidas pelas professoras, pelos filmes vistos em aula motivou a criação de textos que mesclaram originalidade e elementos intertextuais. Os tipos de perguntas feitas pela professora sobre o texto lido estavam diretamente relacionados à qualidade do texto produzido. Assim questões inferindo sentidos, apontando intertextualidades condicionaram a criação de personagens que fugiram a estereótipos, a intrigas menos previsíveis, a finais inéditos pelos alunos-autores do 4º ano.

Percebi, pelas entrevistas realizadas e pelos textos dos alunos-autores, que parte do acervo formado individualmente por cada aluno ainda devia em parte às aulas de literatura que havia até o ano de 2014. Era um momento institucionalizado para o trabalho com o texto literário. Por não haver uma ação conjunta na escola que suprisse a extinção dessa disciplina, a experiência literária passou a depender de iniciativas individuais de professoras.

- b) Identificar se, na proposta de produção de texto literário feita pela professora, os alunos-autores são orientados a prever um leitor e se está esclarecida a forma de divulgação do texto.



Os textos escritos pelos alunos-autores do 4º ano nem sempre foram lidos por outros leitores, muitas vezes apenas pela professora, que corrigia aspectos da língua padrão. Ocorreram, inclusive, casos em que o tempo não foi suficiente para que todos terminassem de escrever, ficando incompletos os textos. Em parte, isso se deve à extensa lista de conteúdos a serem trabalhados no 4º ano. Não houve indícios de trabalho para que o aluno-autor concebesse um leitor-modelo para seu texto e, dessa forma, pudesse prever as expectativas desse leitor para depois traçar estratégias de atração para o texto. Apesar disso, em geral, os alunos demonstraram grande interesse nas propostas de produção, nas oportunidades de criação, tanto de imagens quanto de textos escritos.

No 3º ano, houve produções coletivas em que os alunos-autores aprenderam a planejar os textos, a criar argumentos, a associar ideias, a combinar intenção e reação de personagens, a perceber o efeito da ironia. Os textos individuais contaram com o auxílio do grupo de alunos-autores, fato que desencadeou ideias, ampliou recursos de verossimilhança, sempre no ato da escrita. Apesar de não ter havido um momento em que todo o grupo discutisse um único texto depois de pronto, observei que os alunos se sentiram valorizados pela leitura da professora, atenta aos significados do texto.

A reescrita coletiva de um texto seria propícia para resgatar as estratégias utilizadas pelos escritores já lidos, para que o aluno-autor verbalizasse sua intenção com seu texto, para testar se os efeitos pretendidos foram mesmo atingidos e para instigar sugestões.

- c) Analisar as estratégias utilizadas para a construção da arquitetura do texto pelo aluno-autor na tentativa de envolver o leitor, como: constituição do narrador, dos personagens, do tempo e do espaço; verossimilhança; polissemia; suspense; intertextualidade; informações implícitas e uso expressivo de pontuação.

Os alunos utilizavam todos esses recursos à medida que os vivenciavam por meio de leituras de livros, de contação de histórias, de filmes. Porém, essa utilização somente se tornaria frequente e eficaz se fosse verbalizada, explicitada, identificada em textos de autoria dos alunos e de escritores. A ausência de uma intervenção pedagógica voltada para a construção da verossimilhança, polissemia, suspense, ironia, intertextualidade, informações implícitas e uso expressivo de pontuação mostra que não existe uma estratégia da escola, um ensino sistematizado voltado

para a formação do aluno-autor. Portanto, auxiliar os alunos a escreverem textos menos ingênuos, mais expressivos, com uma multiplicidade de significados depende de uma ação pedagógica planejada.

Quando é oportunizado um momento para que os alunos-autores conversem sobre seu projeto de escrita, leiam seus textos uns aos outros, solicitem sugestões é grande a possibilidade de ampliarem as estratégias a serem utilizadas na produção textual.

Observei, nos textos do 4º ano, ideias originais, com grande potencial de envolver o leitor pela emoção despertada, pela sugestão de humor, pela inserção de fatos imprevistos, pelo suspense, mas apresentavam falhas na coerência interna. Não houve um processo de reescrita que ajudasse na superação desse problema.

- d) Refletir sobre a influência da mediação dos colegas para a constituição do texto do aluno-autor e em que medida a escola possibilita essa mediação.

O tempo escolar não foi organizado de modo a privilegiar a finalização do texto do aluno-autor e sua discussão pelo grupo. No 3º ano foi notável a importância das negociações durante as produções coletivas para o despertar de ideias e argumentos de cada aluno-autor.

Essa pesquisa demonstrou que as professoras desenvolveram um trabalho motivador, criativo, corajoso com foco no letramento literário. A apresentação de obras literárias em outros suportes e em outras mídias, como: filme, música e teatro notadamente contribuiu para o aumento de um acervo cultural dos alunos e estímulo à cultura escrita. De forma intuitiva e às vezes planejada, as professoras motivavam os alunos a estabelecer conexões entre diferentes obras.

Mas essas iniciativas devem progredir para ações coletivas na escola. O letramento literário não alcança seu potencial máximo enquanto depender de opções individuais de professoras. É fundamental que a escola esteja convicta de que a formação do leitor e de uma postura de autor remete a uma atitude de cooperação. É possível buscar um sentido mais abrangente ao texto lido, ou compreender que outros sentidos são viáveis por meio da argumentação do colega e dos questionamentos da professora. Só é possível testar as reações de um leitor quando há parceria entre quem escreve e quem lê.

Outro fator determinante para o letramento literário é a atuação da professora como leitora curiosa e motivada a buscar mais leituras do que as

indicadas por cursos e cadernos pedagógicos, auxiliando assim a formação de um repertório variado para seus alunos. Também é necessário que a professora tenha autonomia suficiente para criar suas propostas de produção textual, que não balize as escolhas de leituras para seus alunos apenas nos gêneros indicados pelas diretrizes municipais, mas que considere o gosto do aluno, que valorize em seu planejamento uma variedade de temas, de gêneros, de autores.

Proponho que a escola como um todo se debruce a pensar em uma nova organização do tempo pedagógico para que as atividades envolvendo a literatura possam ser concretizadas. Outra ação importante deve prever a mostra de trabalhos de professoras e alunos, como os relatados nessa pesquisa. É fundamental que a biblioteca não se limite a empréstimo de livros, mas se transforme num polo a irradiar cultura.

Também devem ser aprofundadas e intensificadas as atividades – orais e escritas – que contemplem a associação de ideias entre diferentes obras artísticas, entre diferentes livros, entre textos em prosa e textos em verso, entre uma obra literária e a vida pessoal do leitor e um contexto social mais abrangente. Assim o leitor terá condições de conhecer melhor o contexto em que vive e ampliar suas possibilidades de se relacionar consigo e com o seu meio.

É um desafio à escola valorizar e respeitar o caráter humanizador e criativo da literatura, sua especificidade estética, sem convertê-la em atividades artificiais, fragmentadas, desconectadas da realidade e do interesse do aluno.

Todas as reflexões levantadas por esta pesquisa sobre o tratamento dispensado à literatura pela escola tem valor à medida que suscite iniciativas que provoquem a sensibilidade, a ética e a inteligência, a ampliação do repertório dos alunos, o estímulo à cooperação, a possibilidade de novas experiências literárias, ajudando o aluno a crescer como pessoa e como membro de uma sociedade feita de linguagens.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 235-255.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. Complexidade, do casulo à borboleta. In: CASTRO, Gustavo; CARVALHO, Edgard de Assis; ALMEIDA, Maria da Conceição de (Orgs.). **Ensaio de Complexidade**. Porto Alegre, Meridional/Sulina, 2006, p. 21-41.

ALVES, José Helder. Uma proposta de leitura de poesia a partir do acervo do PNBE. **Educar em Revista**, n. 52, Curitiba, PR: Editora UFPR, p.103-119, 2014.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre o cotidiano – duas experiências. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2012, p. 264-303.

AMARILHA, Marly. Literatura e oralidade: escrita e escuta. In: DAUSTER, Tania; FERREIRA, Lucelena (Orgs.). **Por que ler?**: perspectivas culturais do ensino da leitura. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010, p. 89-110.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995, p. 99-110.

\_\_\_\_\_. **Etnografia da Prática Escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2013.

A PRINCESA e a ervilha. Direção: Tony Bill. Estados Unidos, 1984 (55 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=C7vM5lrAKfE>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

A PRINCESA e a ervilha: histórias de papel. Quintal da Cultura. São Paulo: TV Cultura, 16 jan. 2015. Programa de Televisão. Disponível em: <[http://tvcultura.com.br/videos/38654\\_historias-de-papel-a-princesa-e-a-ervilha-16-01-2015.html](http://tvcultura.com.br/videos/38654_historias-de-papel-a-princesa-e-a-ervilha-16-01-2015.html)>. Acesso em: 15 abr.2016.

ARENA, Dagoberto. Leitura no espaço da biblioteca escolar. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 157-185.

\_\_\_\_\_. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, Renata Junqueira et al. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 13-44.

ASCH, Frank. **Feliz aniversário, Lua**. São Paulo: Global, 2005.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a Literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004, p. 37-48. Disponível em <<http://www.ricardoazevedo.com.br>>. Acesso em: 04 ago. 2015.

BANDEIRA, Pedro. **O fantástico mistério de Feiurinha**. 2 ed. São Paulo, 2009.

BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, Roland et al. **Análise estrutural da narrativa**. Tradução de: PINTO, Maria Zélia Barbosa. Rio de Janeiro: Vozes, 1973, p. 19-60.

\_\_\_\_\_. **A preparação do romance I**: da vida à obra. Tradução de: PERRONE-MOISÉS, Leyla. São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

\_\_\_\_\_. **A preparação do romance II**: a obra como vontade : notas de curso no Collège de France 1979-1980. Tradução de: PERRONE-MOISÉS, Leyla. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de: GUARESCHI, Pedrinho. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **A galinha ruiva**. São Paulo: DCL, 2014.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de: CAETANO, Arlene. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRAIDO, Eunice. **A princesa e a ervilha**. São Paulo: FTD, 2006.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester C. de Sousa. A leitura de textos literários na sala de aula; é conversando que a gente se entende... In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura**: Ensino Fundamental. São Paulo: UNIFESP; Brasília: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, v. 20, 2010, p. 69-88.

BRENMAN, Ilan. **Até as princesas soltam pum**. São Paulo:Brinque Book, 2008.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e formação na educação escolar: algumas considerações a respeito. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Biblioteca**

**escolar e práticas educativas:** o mediador em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 187-203.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura:** para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CANDIDO, Antonio. A personagem do romance. In: CANDIDO, Antonio et al. **A personagem de ficção**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 51-80.

\_\_\_\_\_. **Literatura e sociedade:** estudos de teoria e história literária. 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2010.

CATINARI, Antonella Flavia. Lobato vai à escola. In: MARTINS, Georgina; SANTOS, Leonor Werneck dos; GENS, Rosa (Org.). **Literatura infantil e juvenil na prática docente**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2010, p. 22-38.

CITELLI, Beatriz. **Produção e leitura de textos no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2003.

COELHO, Nelly Novaes. O conto de fadas. São Paulo: Ática, 1987.

\_\_\_\_\_. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2011.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. Tradução de: SANDRONI, Laura. São Paulo: Global, 2007.

CORSINO, Patrícia; PIMENTEL, Claudia. Reflexões sobre leitura literária na escola. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Travessias da literatura na escola**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014, p. 257-282.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo; PAIVA, Aparecida. O PNBE, a literatura e o endereçamento escolar. **Remate de Males**, Campinas, v. 34, n. 2, p. 477-499, jul./dez. 2014. Disponível em:

<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/viewFile/4207/4931>. Acesso em: 30 abr. 2016.

CUNHA, Leo. O livro de poesia infantil: desafios e tendências. In: CUNHA, Leo (Org.). **Poesia para crianças:** conceitos, tendências e práticas. Curitiba: Piá, 2012, p. 57-79.

CUNHA, Maria Zilda da. Poesia. In: GREGORIN FILHO, José Nicolau (Org.). **Literatura infantil em gêneros**. São Paulo: Mundo Mirim, 2012, p. 104-122.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno pedagógico**: Rede Municipal de Bibliotecas Escolares de Curitiba. Curitiba: SME, 2014. Disponível em: <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/cidadedoconhecimento/index.php?subcan=106>>. Acesso em: 13 set. 2015.

DALLA-BONA, Elisa Maria. **Letramento Literário**: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino fundamental. 2012. 331 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

DRUCE, Arden. **Bruxa , Bruxa venha à minha festa** . Tradução de: AQUINO, Gilda de. São Paulo: Brinque Book, 1995.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. Tradução de: CANCIAN, Atílio. São Paulo: Perspectiva, 1986.

\_\_\_\_\_. **Sobre a literatura**. Tradução de: AGUIAR, Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FAJARDO, Delia María. El potencial didáctico del libro-álbum para la educación literária-intercultural. **Educación em Revista**, n. 52, Curitiba, PR: Editora UFPR, p. 45-68, 2014.

FERNANDES, Millôr. **Hai-kais**. Porto Alegre: L&PM, 1997.

FERREIRO, Emília; SIRO, Ana. **Narrar por escrito do ponto de vista de um personagem**. Uma experiência de criação literária com crianças. Tradução de: GIL, Luis Reyes. São Paulo: Ática, 2010.

FIAD, Raquel Salek. **Escrever é Reescrever**: caderno do professor. Coleção Alfabetização e Letramento, Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de: COSTA, Joice Elias. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Tradução de: MAGNE, Bruno Charles. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRANCHI, Eglê P. **A redação na escola**: e as crianças eram difíceis. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Edições Loyola, 2008, p. 103-138.

GARCIA, Pedro Benjamim. Literatura e identidade: tecendo narrativas em rodas de leitura. In: DAUSTER, Tania; FERREIRA, Lucelena (Orgs.). **Por que ler?:** perspectivas culturais do ensino da leitura. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010, p. 67-87.

GENETTE, Gérard. Fronteiras da narrativa. In: BARTHES, Roland et al. **Análise estrutural da narrativa**. Tradução de: PINTO, Maria Zélia Barbosa. Rio de Janeiro: Vozes, 1973, p. 255-274.

GERONASSO, Valéria. **Acordes de vida**. Curitiba: Ócios do ofício, 2003.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim; SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira et al. **Ler e compreender:** estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 45-114.

GRECA, Rosy. O Burro de carga. In: **A canção para crianças:** uma contribuição ao reencantamento da infância. Curitiba: Gramofone, 2011. 1 CD, digital, estéreo.

\_\_\_\_\_. O Burro de carga. In: **Momento espírita para crianças**. Curitiba: FEP, 2014. v. 1. 1 CD, digital, estéreo.

GREGÓRIO FILHO, Francisco. Práticas leitoras (de cor...coração): algumas vivências de um contador de histórias. In: YUNES, Eliana (Org.). **Pensar a leitura:** complexidade. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002, p. 136-151.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de: KNIPEL, Cid. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de textos**. Tradução de: SETTINERI, Walkiria; MAGNE, Bruno Charles. São Paulo: Artmed, 1994.

\_\_\_\_\_. A pedagogia por projetos como alavanca para as aprendizagens. Tradução de: MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. In: MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Leitura e escrita:** como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos. São Paulo: Contexto, 2009, p. 17-24.

JUMANJI. Direção: Joe Johnston. Estados Unidos, 1995. 1 DVD (107 min) color.

KLEIMAN, Angela. O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização. Texto preparado para o curso de extensão sobre Alfabetização e Letramento do Cefiel (Centro de Formação de Professores do IEL). Campinas, 2007. Disponível em: <<http://www.letramento.iel.unicamp.br>>. Acesso em: 03 ago. 2015.

KOLODY, Helena. **Paisagem interior**. 2. ed. Curitiba: Escola Técnica de Curitiba, 1950.

\_\_\_\_\_. **Viagem no espelho**. 5. ed. Curitiba: Editora UFPR, 1999.

\_\_\_\_\_. **Helena de Curitiba:** poemas selecionados. Curitiba: Positivo, 2005.



\_\_\_\_\_. **Infinita Sinfonia**. Curitiba: Insight, 2012.

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Tradução de: ROSA, Ernani. São Paulo: Artmed, 2002.

LIBERATO, Yara Goulart. Perguntas de “compreensão” e de “interpretação” e o aprendizado da leitura. In: EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 223-233.

LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. 50. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LOBATO, Monteiro. **Histórias de Tia Nastácia**. 3.ed. São Paulo: Globinho, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E. P. U., 2013.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da; BOING, Luiz Alberto. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Rev. Bras. Educ.** [online]. v. 14, n. 42, 2009, p. 456-468. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a05.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MACHADO, Ana Maria. **História meio ao contrário**. 26 ed. São Paulo: Ática, 2010.

MACHADO, Maria Clara. **Pluft, o fantasminha**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

MACHADO, Maria Zélia Versiani; CORRÊA, Hércules Toledo. Literatura no ensino fundamental: uma formação para o estético. In: RANGEL, Egon; ROJO, Roxane (Orgs.). **Língua Portuguesa**: Ensino Fundamental. São Paulo: UNIFESP; Brasília: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, v. 19, 2010, p. 107-128.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MATOS, Maria Afonsina Ferreira; SOUSA, Elâne Francisca de. Monteiro Lobato: um sítio de aventuras. In: GREGORIN FILHO, José Nicolau (Org.). **Literatura infantil em gêneros**. São Paulo: Mundo Mirim, 2012, p. 135-149.

MICHELLI, Regina. Contos fantásticos e maravilhosos. In: GREGORIN FILHO, José Nicolau (Org.). **Literatura infantil em gêneros**. São Paulo: Mundo Mirim, 2012, p. 26-56.

MORAES, Vinícius. As borboletas. In: LISBOA, Henriqueta; MORAES, Vinícius de; PAES, José Paulo; QUINTANA, Mário. **Para gostar de ler: Poesia**. 18 ed. São Paulo: Ática, 2013.

MORAIS, Elaine Maria da Cunha. Formam-se leitores nas bibliotecas escolares? In: PAIVA, Aparecida (Org.). **Literatura fora da caixa: o PNBE na escola – Distribuição, circulação e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2012, p. 39-71.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de: JACOBINA, Eloá. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **Amor, poesia, sabedoria**. Tradução de: CARVALHO, Edgard de Assis. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, Gustavo; CARVALHO, Edgard de Assis de; ALMEIDA, Maria da Conceição de (Orgs.). **Ensaio de Complexidade**. Porto Alegre, Meridional/Sulina, 2006, p.11-20.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de: SILVA, Catarina Eleonora da; SAWAYA, Jeanne. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução de: CARVALHO, Edgard de Assis; BOSCO, Mariza Perassi. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar, CIURANA, Emilio Roger, MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. Tradução de: VALENZUELA, Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez; Brasília; UNESCO, 2003.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em Revista**, n. 52, Curitiba, PR: Editora UFPR, p.23-43, 2014.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Tijolo por tijolo: prática de ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 2010.

NÓBREGA, Nanci Gonçalves da. De livros e bibliotecas como memória do mundo: dinamização de acervos. In: YUNES, Eliana (Org.). **Pensar a leitura: complexidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2014, p. 120-135.

NOVAIS, Carlos Augusto. Elementos de composição poética: noções básicas. In: CUNHA, Leo (Org.). **Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas**. Curitiba: Piá, 2012, p. 35-55.

NUNES, Lygia Bojunga. **Tchau**. Rio de Janeiro: Agir, 1984.

NUNES, Lygia Bojunga. **A bolsa amarela**. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

NUNES, Roberson de Sousa. **Haikai e performance**: imagens poéticas. 2011. 234 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em:

<[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECAP-8HCP4D/tese\\_rob\\_definitiva.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECAP-8HCP4D/tese_rob_definitiva.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 04 jun. 2016.

OLIVEIRA, Ana Arlinda. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura: Ensino Fundamental**. São Paulo: UNIFESP; Brasília: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, v. 20, 2010, p. 41-54.

PAIVA, Aparecida. A trama do acervo: a literatura nas bibliotecas escolares pela via do Programa Nacional Biblioteca da Escola. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 137-155.

PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; PASSOS, Marta. **Literatura e leitura literária na formação escolar**: caderno do professor. Coleção Alfabetização e Letramento, Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de: WERNECK, Leny. 3. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de: BUENO, Arthur; BOLDRINI, Camila. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

PIMENTEL, Claudia; CORSINO, Patrícia. Leituras tuteladas, felicidades clandestinas. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Travessias da literatura na escola**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014, p. 113-122.

PINHEIRO, Carlos. **Fábulas de Esopo**. 2012. Disponível em: <https://lerebooks.files.wordpress.com/2012/12/fabulasdeesopo.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.

PONTE, Lena Jesus. **Arca de haicais**. São Paulo: Paulinas, 2012.

POSSELT, Álvaro. **Tão breve quanto o agora**. Curitiba: Blanche, 2012.

\_\_\_\_\_. **Um lugar chamado instante**. Curitiba: Blanche, 2013.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Leitura de mundo, criação de palavra. In: YUNES, Eliana (Org.). **Pensar a leitura: complexidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2014, p. 158-163.

QUEIROZ, Helen. A poesia em jogo: leitura, apreciação, performance. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Travessias da literatura na escola**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014, p. 171-193.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Interação e mediação de leitura literária para a infância**. São Paulo: Global, 2011.

REUTER, Yves. **A análise da narrativa**: o texto, a ficção e a narração. Tradução de: PONTES, Mario. 4. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2014.

REYES, Yolanda. **Mediadores de leitura**. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>>. Acesso em: 12 set. 2016.

ROCHA, Ruth. **O reizinho mandão**. São Paulo: Quinteto, 1985.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica**. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2009.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Tradução de: REZENDE, Neide Luzia de. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.

RUIZ, Alice; REZENDE, Maria Valéria. **Conversa de passarinhos**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SÁ, Ricardo Antunes de. Pedagogia e complexidade: diálogos preliminares. **Educar em Revista**, n. 32, Curitiba, PR: Editora UFPR, p. 57-73, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a06>>. Acesso em: 09 mar. 2016.

SANTOS, Luis Alberto Brandão; OLIVEIRA, Silvana Pessoa de. **Sujeito, tempo e espaço ficcionais**: introdução à teoria da literatura. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SILVA, Lílian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; SCORSI, Rosalia de Ângelo. Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 49-67.

SILVA, Rovilson José da. Biblioteca escolar: organização e funcionamento. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 115-135.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (Orgs.). 2. ed. **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 17-48.

SOUZA, Angela Leite de. **Três gotas de poesia**. São Paulo: Moderna, 1996.

\_\_\_\_\_. Alguns dedos de prosa sobre poesia. In: CUNHA, Leo (Org.). **Poesia para crianças**: conceitos, tendências e práticas. Curitiba: Piá, 2012, p. 13-33.

SOUZA, Gláucia de. Poesia: um castelo e muitas pedras. In: CUNHA, Leo (Org.). **Poesia para crianças**: conceitos, tendências e práticas. Curitiba: Piá, 2012, p. 81-105.

SOUZA, Silvana Ferreira de; CORRÊA, Hércules; VINHAL, Tatiane Portela. A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero fábulas. In: SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Orgs.). **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas: Mercados de Letras, 2011, p. 147-182.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Tradução de: ROCHA, Luciane de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAUVERON, Catherine. A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos. **Educar em Revista**, n. 52, Curitiba, PR: Editora UFPR, p. 85-101, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **Os gêneros do discurso**. Tradução de: KOSSOVITCH, Elisa Angotti. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

TRAVASSOS, Sônia. Infância e escola: a obra de Lobato e as mediações de leitura. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Travessias da literatura na escola**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014, p. 155-170.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIEIRA, Adriana Silene; FERNANDES, Célia Regina Delácio. O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura**: Ensino Fundamental. São Paulo: UNIFESP; Brasília: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, v. 20, 2010, p. 107-126.

YUNES, Eliana. Literatura e educação: a formação do sujeito. In: KHÉDE, Sonia Salomão (Coord.). **Os contrapontos da literatura**: arte, ciência e filosofia. Petrópolis: Vozes, 1984, p. 123-132.

\_\_\_\_\_. **Tecendo um leitor**: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymarará, 2009.

\_\_\_\_\_. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. In: YUNES, Eliana (Org.). **Pensar a leitura**: complexidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2014, p. 13-51.

ZATHURA: uma aventura espacial. Direção: Jon Favreau. Estados Unidos, 2005. 1 DVD (89 min) color.